النمو الإنساني

أسسه وتطبيقاته

دكتور
سيد محمود الطواب
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي
كلية التربية - جامعة الإسكندرية



دار المعرفة الجامعية
١٩٩٥

اهداءات ٢٠٠١

السيدة / ليلى قدرى

النمو الإنساني

أسسه وتطبيقاته

دكتور

سيد محمود الطواب

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

١٩٩٥

دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير الأزاريطة ت ٤٨٣٠١٦٣

٣٨٧ ش قنال السويس الشاطبي ت ٥٩٧٣١٤٦

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ الله الذي خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة ثم جعل من بعد قوة ضعفا وشيبة يخلق ما يشاء وهو العليم القدير ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الروم : آيه ٥٤)

إهداء

إلى

زوجتى ..... وأولادى

الذين كان لهم الفضل الأكبر

بعد الله سبحانه وتعالى

لظهور هذا الكتاب

تقديم الطبعة الأولى

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وبعد , فيسرنى أن أقدم للمكتبة العربية الطبعة الأولى من كتاب سيكولوجية النمو الإنسانى، والتى تمثل بحق ثمرة جهد عشرات السنين قضاها المؤلف وعمل فيها كباحث ومعلم ووالد وأستاذ فى هذا الميدان . ولهذا يمثل هذا الكتاب محاولة جادة تعتمد على الحقائق العلمية والنظريات الحديثة بجانب الخبرة الحياتية اليومية . كما يعترف المؤلف بأهمية السنوات الطويلة التى قام فيها بتدريس هذا المقرر فى كثير من الجامعات المصرية والعربية والأجنبية ، حيث إستفاد من تعليقات الطلاب ووجهات نظرهم فى عمليات النمو الإنسانى .

ويتضمن الكتاب ثمانية عشر فصلاً قسمت إلى ثلاثة أبواب رئيسية يتناول أولها أساسيات النمو الإنسانى كما جاءت فى الفصول الأربعة الأولى من الكتاب والتى إهتمت ببيان تعريف النمو وأهميتة وطرق دراسته ، وكذلك العوامل المؤثرة فيه من وراثة وبيئة وغيرهما ، كما يؤكد هذا الباب فى الفصل الثالث على المبادىء العامة االتى تحكم النمو الإنسانى وأهم مهام هذا النمو . على حين يعرض الفصل الرابع أهم النظريات التى حاولت تفسير النمو الإنسانى مثل نظرية التحليل النفسى والسلوكية والإنسانية والنضج والمعرفية .

أما الباب الثانى من الكتاب فيتضمن ثمانية فصول بدأ من الفصل الخامس حتى الفصل الثانى عشر ، وتدور كلها حول الطفل منذ لحظة الخلق والتكوين حتى نهاية مرحلة الطفولة متضمنة جميع المظاهر النمائية المختلفة لهذا الطفل من جسمية وعقلية ولغوية وإنفعالية وإجتماعية . ويتميز هذا الباب بأنه يتضمن بجانب

ما هو موجود فى كل الكتب التقليدية وصفاً تفصيلياً لإمكانات الطفل الوليد المختلفة عند الميلاد، وأنواع السلوك الموجودة لدية منذ الأيام الأولى من حياته مشيراً إلى تأثير البيئة فى هذا الطفل . وكذلك الخبرات الباكرة وأثرها فى تحقيق الإثراء النفسى عنده، كل ذلك بهدف فهم وتوجيه هذه الإمكانات لخدمة عمليات النمو التالية .

أما الباب الثالث فيدور كله حول موضوع « المراهقة » ويضم هذا الجزء من الكتاب ستة فصول يتناول فيها الفصل الثالث عشر موضوع المراهقة بصفة عامة من حيث تعريفها وأشكالها وخصائصها . ثم عرض تفصيلى لمظاهر النمو المختلفة فى مرحلة المراهقة من جسمية حركية ، وعقلية معرفية ، ووجدانية إنفعالية ، وإجتماعية أخلاقية . وهذا ما جاء فى الفصول الأخيرة من الرابع عشر حتى الثامن عشر .

ولا أستطيع الإدعاء بأنى حققت فى هذه الطبعة كل ما أهدف إلية من هذا الكتاب فهو محاولة صادقة متأنية كما وصفتها فى بداية مقدمتى .

أدعو الله التوفيق فيما أهدف إليه ، وعلى الله قصد السبيل

دكتـــور
سـيد محمود الطـواب
دكتوراه الفلسفة في علم النفس (Ph.D.)
جامعة إنديانا – الولايات المتحدة الأمريكية
أستاذ علم النفس التعليمي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

الإسكندرية – الشاطبى
فى ١٨ جمادى الأخرة ١٤١٣ هـ
الموافق ١٣ ديسمبر سنة ١٩٩٢ م

تقديم الطبعة الثانية

يسعدنى تقديم الطبعة الثانية من كتاب النمو الانسانى أسسه وتطبيقاته، بعد نفاذ الطبعة الأولى. وقد تضمنت هذه الطبعة تعديلات كثيرة سواء فى الشكل أو المضمون.

فلقد أضيف إليها بعض الصور والرسوم البيانية اللازمة لمثل هذه الكتب حتى تعين فى توضيح بعض الحقائق العلمية الهامة للطلاب والدارسين بحيث يسهل إستيعابها. كما تم تصويب بعض الأخطاء المطبعية التى جاءت فى الطبعة الأولى.

ويسرنى أن أقدم الشكر للزملاء الأفاضل الذين قدموا لى بعض الملاحظات التى أفادت كثيراً فى تعديل هذه الطبعة الثانية من الكتاب.

وأدعو الله التوفيق فيما نهدف إليه، وعلى الله قصد السبيل.

المؤلف

فى الأبعاء : ١٨ رجب ١٤١٥ هـ.

الموافـق : ٢١ ديسمبر ١٩٩٤ م.

الفصل الأول

موضوع النمو ومنهج البحث

- مقدمة.
- تعريف علم النفس ومجال دراسته.
- تعريف النمو.
- علم نفس النمو والعلوم الأخرى.
- طرق دراسة نمو الأطفال.

أ - الملاحظة.

ب- المنهج الإكلينيكى.

جـ- الطريقة الارتباطية.

د- الطريقة التجريبية.

هـ- الطريقة الطولية والمستعرضة فى دراسات النمو.

ا لفصـــل الأول

موضوع النمو ومنهج البحـث

مقدمـــة :

عندما نلاحظ بعض الأطفال يلعبون فى فناء المدرسة أو الحديقة مثلا ، فإننا نلاحظ فروقا كثيرة واضحة بين هؤلاء الأطفال . فقد نلاحظ أن أحد الأطفال نشيط ومملوء بالحيوية يجرى ويتحرك فى كل مكان ، وعلى حين نلاحظ أن طفلا آخر كسولا يتحرك فى بطء وخجل. وقد تبدو هذه الفروق مدهشة فى البداية ونجد أنفسنا نتعجب ونسأل : لماذا يسلك الطفل أحمد بهذه الطريقة بينما يسلك ابراهيم سلوكا مختلفا تماما؟ ومن أين جاءت هذه الفروق ؟ ولماذا ؟

ويمكن لهذه الدهشة والتساؤلات المختلفة أن تساعدنا فى ملاحظة واكتشاف المدى الواسع للنمو الإنسانى الذى نلاحظه فى حياتنا العادية . كما ساعدت هذه التساؤلات على ظهور ميدان علم النفس بصفة عامة ، وعلم نفس النمو بصفة خاصة .

ولاشك أن هذه التساؤلات ليست جديدة تماما ، فقد وجدت فى كتابات الأغريق القدماء منذ القرن الخامس قبل الميلاد مثل كتابات هيرودوت وأفلاطون وأرسطو وغيرهم من الفلاسفة القدماء ، كما وجدت مثل هذه التساؤلات أيضا فى كتابات علماء المسلمين فى العصور الوسطى ، وعند الكثيرين غيرهم (فؤاد البهى ١٩٧٥).

ويهتم علماء النمو النفسى بدراسة أصل السلوك وتغيراته عبر الزمن ، ووصف هذه التغيرات ، وكذلك الكشف عن محدداتها (بول مسن وآخرون ١٩٨٦ ، ص ١٧) . وتمتد هذه التغيرات لتشمل العديد من المجالات مثل المجالات الجسمية والحركية والعقلية والشخصية وغيرها ...... الخ .

تعريف علم نفس النمو ومجال دراسته :

لما كان علم نفس النمو أحد الميادين المهمة من علم النفس العام لذا ينبغى أن نتعرض باختصار سريع الى مفهوم علم النفس بصفة عامة حتى يسهل علينا فهم علم نفس النمو .

علم النفس هو ذلك العلم الذى يهتم بدراسة سلوك الكائنات الحية (الإنسان والحيوان على حد سواء) وما وراء هذا السلوك من عمليات عقلية أو دافعية أو غير ذلك ، دراسة علمية بغية الوصول الى القانون الذى يحكم هذا السلوك ، حتى يمكن فهمه وضبطة والتحكم فيه والتنبؤ به فى المستقبل . (لندا ديفيدوف ١٩٨٣) .

لكن ماذا نقصد بالسلوك ؟ Behavior

نقصد بالسلوك هو كل ما يصدر عن الكائن الحى نتيجة تفاعله واتصاله ببيئة ىذا التعريف السلوك بصفة عامة والذى يتضمن سلوك الإنسان سى حد سواء (أحمد زكى صالح ١٩٧٢) . أما بالنسبة الى السلوك البشرى فهو ما ينتج عن الانسان نتيجة اتصاله بمجال إجتماعى معين . وبهذا المعنى يتضمن السلوك كل ما يصدر عن الفرد من عمل أو تفكير أو سلوك لغوى أو إدراك أو مشاعر أو إنفعالات .... الخ .

والسلوك هو حصيلة لمجموعتين من العوامل (أحمد ذكى صالح ١٩٧٢).

(١) المجموعة الأولى : ترتبط بالفرد ذاته وما لدية من ميول ورغبات واتجاهات وعادات وقدرات ومهارات وخبرات ... الى غير ذلك .

(٢) المجموعة الثانية من العوامل فترتبط بالمجال الذى يوجد فيه الفرد وهو مجال اجتماعى فى أغلب الأحيان بما يتضمنه من طبيعة الجماعة المكونه لهذاالمجال

والضغوط والجهود السائده فيها وكذلك تماسك هذه الجماعة أو تفككها

* والعوامل الإحباطية أو العوامل المساعدة ... الى غير ذلك من العوامل .

تعريف النمو: Developoment

يحسن فى البداية أن نفرق بين كلمتين شائعتين فى اللغة الإنجليزية وهما Development, Growth . وغالبا ما يستخدما بمعنى واحد فى اللغة العربية وهو النمو وإن كان البعض يقصر استخدام الأول أى Growth على كلمة نمو بينما يستخدم الثانية Development تحت عنوان تطور أو ارتقاء .

وحيث يشمل التطور Development أو الأرتقاء كلا من النمو Growth والنضج Maturation والتعلم Learning فماذا نقصد بكل منهم ؟

النمــــو : Growth

يشير الى التغيرات الجسمية والتى فى طبيعتها كمية لانها تتضمن اضافات أكثر من تحولات، مثل هذه التغيرات الزيادة فى الطول أو الوزن أو اتساع الأنف .

(Le Francois , 1980 , p. 7)

النضـــج : Maturation

غالبا ما يستخدم هذا المصطلح لوصف التغيرات التى تعتبر مستقلة الى حد ما عن بيئة الطفل والتى غالبا ما تعود الى الإستعدادات الوراثية . أى تشير كلمة النضج الى أنماط التغير المحددة داخليا مثل حجم الجسم ، وهى واحدة عند جميع أفراد النوع بغض النظر عن التدريب أو الخبرة ، ويتضح هذا جيدا فى شكل النمو قبل الولادة. ولكنه لا يقف عند الميلاد بل يستمر بعد ذلك فنمو المهارات اللازمة والضرورية للزحف أو المشى التى تكتسب وفق جدول زمنى وكأنها نتيجة عوامل داخلية فسيولوجية فقط.(Bee, H. , 1981)

التعلــــم : Learning

هو تعديل فى السلوك نتيجة الخبرة والممارسة وليس نتيجة عمليات النضج أو نتيجة التأثيرات المؤقتة للعقاقير أو التعب. (Le Francois, 1980 , p. 7) .

أما التطور Development أو الأرتقاء أو النمو بمعناه الشامل فهو العملية الكلية التى يتوافق فيها الفرد مع بيئتة ، وحيث أن النمو Growth والنضج والتعلم عمليات مسؤولة عن هذه التغيرات التكيفية فكلها مجالات للتطور أو النمو بمعناه الشامل . ويشير النمو بهذا المعنى الى التغيرات الحادثة فى السلوك خلال الزمن ولقد نظمت هذه التغيرات السلوكية جــيدا عن طريــق العمر مع أن العمر قد لا يفسرها . (Wohlwill, 1973) .

وعلى حين يهتم علماء التعلم بكشف المبادىء المسؤولة عن التعــلم ، نادرا مــا يهتمون بوصف الفروق بين عمليات التعلم عند الأطفال والراشدين . أما علماء نفس النمو فهو مهتمون أولا وقبل كل شيء بالفروق بين الأطفال والراشدين فى التعلم وكيف تتطور عمليات التعلم عند الأطفال خلال المراحل العمرية المختلفة .

لكن ماذا نقصد بالنمو بمعناه العام ؟

يرى كثير من علماء النمو أن النمو هو سلسلة متتابعة من التغيرات التى تهدف الى اكتمال نضج الكائن الحى من جميع النواحى الجمسية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية وتحدث هذه التغيرات بترتيب معين وبطريقة يمكن التنبؤ بها كنتيجة للنضج والخبرة . (Hurlock , 1980 , P . 2)

والنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة بل يتطور بانتظام على خطوات متلاحقة ، ولا يتكون النمو من مجرد اضافة بضع سنتيمترات لطول الفرد ، أو حتى مجرد

تحسن فى قدراته ، بل هو عملية معقده تتكون من تكامل كثير من البناءات والوظائف

ولا تقتصر دراسة علم نفس النمو على دراسة سلوك الأطفال ، بل تمتد لتشمل المراهقة والرشد بل والشيخوخة أيضا ، بهذا أصبح هذا العلم يشمل دراسة ظاهرة النمو النفسى خلال جميع مراحل الحياة المختلفة منذ لحظة الخلق أو التكوين حتى نهاية العمر فى الشيخوخة وبهذا يشمل علم نفس النمو الميادين الثلاثة التالية

أ) **سيكولوجية الطفولة** The psychology of childhood

ب) **سيكولوجية المراهقة** The psychology of Adolescence

جـ) **سيكولوجية الرشد والشيخوخة**

The Psychology of Adulthood & Aging

ويدور هذا الكتاب حول هذه العناوين الثلاثة، وللنمو مظهران رئيسيان هما :

(١) النمو العضوى (التكوينى)

ويقصد به نمو الفرد من حيث الطول والوزن والحجم والشكل والتكوين بصفة عامة نتيجة نمو هذه الأبعاد المختلفة .

(٢) النمو الوظيفى (السلوكى)

ويقصد به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية لتساير تطور حياة الفرد ، واتساع نطاق بيئته ... وعلى هذا يشتمل النمو بمظهرية السابقين على تغيرات كيميائية فسيولوجية طبيعية نفسية إجتماعية . (فؤاد البهى السيد ١٩٧٥) .

لكن ماذا يقصد بعلم نفس النمو ؟ Developmental Psychology

يعتبر علم نفس النمو أحد فروع علم النفس الذى يدرس نمو الأفراد فى جميع أبعاده وفى كل مراحله منذ لحظة الإخصاب حتى نهاية الحياة إنه دراسة سلوك الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ ، ونموهم النفسى منذ بداية وجودهم، أى منذ لحظة الإخصاب الى الممات (حامد زهران ١٩٧٧ ، ص ١١).

وتشير إليزابث هيرلوك Hurlock , 1980 الى أن لعلم نفس النمو ستة موضوعات رئيسية يمكن تلخيصها على النحو التالى :-

١) البحث عن خصائص التغيرات العمرية العامة سواء فى المظهر أو السلوك أو الميول أو الأهداف من مرحلة نمائية الى مرحلة أخرى .

٢) معرفة موعد حدوث هذه التغيرات .

٣) معرفة أسباب هذه التغيرات

٤) معرفة كيف تؤثر هذه التغيرات فى السلوك

٥) معرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ بهذه التغيرات أم لا .

٦) معرفة ما إذا كانت هذه التغيرات خاصة بهذا الفرد أم عامة عند الجميع .

وعلى هذا يمكن القول بأن علم نفس النمو هو ذلك الفرع من علم النفس الذى يهتم بدراسة خصائص ومعايير نمو الأفراد من جميع النواحى الجسمية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية وغيرها وذلك خلال المراحل العمرية المختلفة . أى أن علم نفس النمو يشتمل عادة على سيكولوجية الطفولة والمراهقة وكل باقى سنوات حياة الإنسان والتى تشمل أيضا الرشد والشيخوخة . فهو يشمل كل ما يحدث منذ الإخصاب وتكوين الفرد حتى نهاية الحياة . ولقد اشتملت هذه الأبعاد

على معلومات كثيرة جدا يميل البعض إلى تقسيمها الى مراحل أصغر تندرج تحتها، ولكن في الحقيقة لا يوجد تقسيم محدد نهائى لمثل هذه المراحل ، بل هى إجتهادات تختلف باختلاف وجهات نظر الباحثين . وقد قسمها غالبية الباحثين الى المراحل الأتية :

١) مرحلة ما قبل الولادة Prenatal Stage وتبدأ منذ الإخصاب حتى الولادة.

٢) مرحلة المهد (الرضاعة) Infancy وتشمل السنتين الأوليتين من الحياة .

٣) الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة) Early Childhood وتشمل المرحلة من سنتين إلى ست سنوات .

٤) الطفولة المتوسطة Middle childhood وتمتد من ٦ الى ٩ سنوات

٥) الطفولة المتأخرة Late childhood وتمتد من ٩ – ١٢ سنة

٦) المراهقة Adolescence وتمتد من سن ١٢ أو ١٣ (ظهور البلوغ الجنسى) حتى سن ٢٠ أو ٢٥ سنة تقريبا. كما يقسمها البعض الى مراحل أخرى فرعية.

٧) مرحلة الرشد Adulthood وتمتد من ٢٥ الى ٥٩ سنة تقريبا .

٨) مرحلة الشيخوخة Aging وتمتد من ٦٠ فأكثر .

مع ملاحظة أن هذه التقسيمات ليست نهائية وآن الفروق الفردية واضحة تماما بين الأفراد خلال هذه المراحل، كما تختلف بعض المراحل باختلاف الثقافات والمجتمعات. فقد تختلف بداية المراهقة فى المجتمعات الشرقية عن المجتمعات الغربية الباردة ، كما يختلف سن الشيخوخة أيضا من مجتمع الى آخر وفقا للعادات والتقاليد السائدة فى هذا المجتمع أو ذاك ، وسنتناول العديد من هذه المراحل بالتفصيل خلال هذا الكتاب .

علم نفس النمو والعلوم الأخرى :

إن الدافع الأساسى وراء أى علم من العلوم هو الفهم الكامل والدقيق للظاهرة موضوع الدراسة (الطبيعية أو النفسية أو الإجتماعية) . ولهذا سنحاول أن نقدم بعض الحقائق لتساعد القارىء فى فهم العمليات المتضمنة فى النمو الانسانى. Human Development

يهتم كثير من العلماء بدراسة الأطفال كل من زاويته الخاصة ، فيهتم علماء النفس والإجتماع والتربية والأطباء وغيرهم بدراسة الأطفال ، كل من جانب معين بغية فهم إستجابات هؤلاء الأطفال ونواحى حياتهم المختلفة بهدف تقديم المساعدات لهم .

ولهذا يعتمد علم النفس النمو فى كثير من بياناته وحقائقه على فروع أخرى من المعرفة الإنسانية مثل علم الإجتماع Sociology وعلم الأنثربولوجيا Anthropology وعلم الجينات Genetics (أو الوراثة) وطب الأطفال. Pediatrics

كما يرتبط علم نفس النمو بالميادين الأخرى من فروع علم النفس المختلفة مثل علم النفس التجريبى وسيكولوجية الفروق الفردية وعلم النفس الإجتماعى والتعلم والشخصية .

كما يرتبط هذا الفرع بعلم النفس التربوى Educational Psychology حيث يعتبر علم نفس النمو أحد الأعمدة الرئيسية التى يقوم عليها ذلك الفرع الأخير.

فمثلا يهتم علم نفس النمو بدراسة التغيرات التى تطرأ على سلوك الإنسان من خلال المراحل العمرية المختلفة . كما يهتم أيضا بدراسة نمو الأطفال

والمراهقين الذين هم العنصر البشرى فى العملية التعليمية التى يهتم بها علم النفس التربوى . كما أن الأبحاث التى قدمها خبراء علم النفس التربوى إنما جاءت نتيجة أبحاث ودراسات متنوعة فى النمو المعرفى Cognitive Development والنمو الإنفعالى Emotional Develop، وميدان التعلم الإجتماعى Social Learning وكذلك النمو الخلقى .Moral Development.

ويمكن أن نحصل من هذه المجالات المتخصصة المختلفة على بيانات هامة يمكن أن تصنف فى مجالين :

١) الناس متشابهون فى إمكانياتهم Potentialities وأنماط نموهم وسلوكهم.

٢) هناك فروق فردية واضحة بين الأفراد فى هذه القدرات والإمكانيات .

ولهذا يمكن أن نقول أن كل العبارات التالية رغم ما يبدو فيها من تعارض صادقة. (Sprinthall & Sprinthall, 1977, P . 12)

أ) من وجهة نظر معينة كل الناس متشابهون .

ب) من وجهة نظر معينة بعض الناس متشابهون .

جـ) من وجهة نظر معينة كل الناس مختلفون .

أهمية دراسة علم نفس النمو :

تهدف دراسة علم نفس النمو الى إكتشاف القوانين والمبادىء التى تحكم عملية النمو خلال مراحلها المختلفة، وكذلك إكتشاف المقاييس والمعايير المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو المختلفة ولكل مرحلة من مراحله . فمثلا يهتم عالم نفس النمو بمعرفة العلاقة بين طول الطفل وعمره أو وزنه فى مراحل نموه المختلفة . أو علاقة طوله بوزنه فى مرحلة معينة ، أو علاقة لغته بمراحل عمره، وهكذا

حتى يمكن أن نكشف عن المقاييس المختلفة لكل طور من أطوار حياة الفرد (فؤاد البهى ١٩٧٥) .

أى أننا نحاول فى دراستنا للنمو الإنسانى أن نقيس أبعاده المختلفة سواء النمو الجسمى أو العقلى أو الإجتماعى أو الإنفعالى .... الخ بمقاييس دقيقة وصحيحة، فنكشف بذلك عن أنماط النمو العادى والنمو غير العادى (السريع أو البطىء) فنعرف مدى إختلاف الطفل عن أقرانه ، وكذلك أنواع الشذوذ التى تطرأ على النمو حتى يمكن علاجها مبكرا وعند ظهورها تماما .

كما يهتم علم نفس النمو بتفسير الظواهر النمائية لمعرفة أسباب حدوثها حتى يمكن أن يتحكم فيها . فيهتم مثلا بتفسير السلوك المنحرف مثل الجنوح أو التخلف العقلى أو السرقة أو إدمان العقاقير ويحاول معرفة الأسباب التى أدت اليه . إن معرفتنا للعوامل المسؤولة عن هذه الإنحرافات خاصة المتصلة منها بتطور النمو يساعدنا فى تجنب بعضها . فمثلا عند اصابة المرأة الحامل بالحصبة الألمانية فمن المحتمل أن يكون الطفل متخلفاً جسميا وعقليا . إن تحصين الأمهات خلال فترات الحمل ضد هذا المرض ينقص من نسبة إنتشاره بينهن . وبالتالى يجنب الأطفال الإصابة بهذا المرض الخطير . (مسن وآخرون ١٩٨٦ ص ٢٠).

كما تؤدى الخبرات السيئة فى الأسرة والبيئة الإجتماعية الى سوء التوافق الإنفعالى عند الأطفال ، إن معرفتنا لهذه الخبرات الضارة تساعدنا فى التدخل لحماية أطفالنا من مثل هذه الخبرات السيئة وتجنب الوقوع فيها .

كما أن معرفة مظاهر النمو المختلفة خلال المراحل العمرية تساعدنا لفهم طبيعة العمليات العقلية الهامة وتطورها مثل التذكر والتخيل والتفكير والإنتباه ومراحل تطور هذه العمليات خلال المراحل العمرية المختلفة . إن فهم هذه العمليات أصبح

أمرا ضروريا فى علم النفس التربوى حتى تقوم عمليات التربية على أسس نفسية سليمة .

كما تساعد الدراسات النمائية المقارنة (التى تهدف الى معرفة أثر البيئة والثقافة القائمة فى نمو الأفراد عن طريق مقارنة نمو الأفراد فى بيئات مختلفة) فى معرفة الأسس الرئيسية الجيدة أو المثالية التى يجب أن يعيش الفرد فيها وبهذا نصل الى تحقيق المجتمع المثالى (فؤاد البهى السُيد ١٩٧٥) .

وهكذا يمكن القول أن دراسة النمو الإنسانى تفيد كلا من الأباء والأمهات والمعلمين والأخصائيين النفسيين والإجتماعيين ، وكل القائمين على رعاية الطفولة سواء فى دور الحضانة أو رياض الأطفال أو المدارس الإبتدائية وغيرها أو فى مؤسسات الإيداع أو ملاجىء الأيتام أو غير ذلك ..... إن دراسة النمو تساعد كل هؤلاء الأفراد فى معرفة الخصائص النمائية بكل مرحلة من المراحل والتى تعتبر ضرورية لفهم شخصية الأطفال أو المراهقين وكيفية التعامل معهم بطريقة أكثر فعالية .

طـرق دراســة نمــو الأطفــال

Methods of study child development

فى دراستنا لسلوك الأطفال تواجهنا العديد من الأسئلة المحيرة التى تحتاج الى إجابات واضحة مثل :

- لماذا يخاف بعض الأطفال الصغار من الغرباء ؟
- لماذا يعتبر الأطفال سريعو النمو أكثر تفتحا وفطنة وذكاء من غيرهم ؟
- لماذا يعتبر بعض الأطفال أكثر مسالمة وسهولة فى التعامل معهم مقارنة بالأطفال الآخرين ؟

- ما تأثير دور الحضانة على نمو الأطفال فى السنوات الأولى ؟
- هل يجب أن تعمل الأم فى السنوات الأولى من حياة الطفل ؟
- هل تؤثر برامج القسوة والعدوان المعروضة على شاشات التليفزيون فى السلوك العدوانى عند الأطفال ؟

هذه مجرد أمثله لهذه التساؤلات التى ربما لم يصل فيها العلم حتى اليوم إلى إجابات نهائية. لكن كيف يمكننا أن نجيب على كل هذه التساؤلات ؟ كيف يمكنا الحصول على معلومات ذات قيمة عن سلوك الطفل ، وعن آثر البيئة التى يعيش فيها على سلوكه ونموه بصفة عامة ؟ إنه لمن المهم حقا أن تعرف شيئا عن طرق البحث فى علم نفس النمو . توجد عدة طرق للبحث فى نمو الأطفال وجمع المعلومات عنهم ، ويمكن تلخيص أهم هذه الطرق على النحو التالى :

١ - الملاحظة Observation

والحقيقة أن كل العلوم تعتمد على الملاحظة كطريق من طرق البحث العلمى. ويعتمد الباحثون فى دراسة النمو على جمع المعلومات بطريقة الملاحظة فى النواحى والأبعاد التى لا تتطلب وسائل خاصة فى دراستها . والفرق بين الملاحظ الماهر وغير الماهر إنما يتمثل فى قدرته على تسجيل كل ما يراه بدقة ، وتصنيف البيانات التى يحصل عليها وتحليلها وإستخلاص نتائج عامة مما يلاحظ.

والمقصود بالملاحظة كطريق لجمع المعلومات هى مشاهدة ظاهرة ما دون محاولة لضبط الشروط التى تحدث فيها هذه الظاهرة، وبدون أى محاولة لتحديد نوع السلوك الكامن وراءها . (Bee, 1981)

وتعتبر الملاحظة فى المواقف الطبيعية مس الأمور المشهورة فى هذا المجال ، ومن أمثلة هذه الدراسات تلك الدراسة التى قامت فيها كل من بربارا اندرسون B.Anderson وكاى ستاندلى K.Standley وجوان نيكلسون J.Nicholson بالمعهد القومى لصحة الطفل والنمو الإنسانى ، باستخدام اسلوب الملاحظة لجمع البيانات حين لاحظن مجموعة من السيدات و أزواجهن أثناء عملية الولادة الفعلية بالمستشفى (لندا ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٧٠) .

وفى إجراء الملاحظات الطبيعية يلاحظ الباحثون أعداداً كبيرة من الأطفال ويسجلون معلومات عن تطورهم خلال المراحل المختلفة حتى يمكن الوصول الى متوسطات الأعمار التى تظهر فيها مهارات معينة . وتعتبر دراسات بردج Bridge عن النمو الإنفعالى (١٩٣٢) ، ودراسات شارلى Shirley (١٩٣٣) عن النمو الحركى، ودراسات جيزل المشهورة عن التطور السلوكى والحركى عند الأطفال (١٩٢٩)، أمثلة جيدة من هذه الدراسات التى اعتمدت على الملاحظات الطبيعية . وفى كل هذه الدراسات لم يحاول هؤلاء الباحثون إجراء تجارب معينة أو حتى محاولة تفسير هذا السلوك الملحوظ (Diana Papalia & Sally. Olds, 1981, P. 30)

إن البيئة الطبيعية للطفل هى المكان البسيط والواضح لملاحظة الطفل فيها إلا أنه أحيانا يستعان ببيئة صناعية موجودة خصيصا لغرض الدراسة . فيبتكر العلماء موقفا مقننا يستثير السلوك المراد دراسته ويسمح باجراء بعض القياسات المضبوطة وغير المتحيزة . وحيث يتعرض جميع الأطفال لنفس الموقف لذلك يكون من السهل نسبيا المقارنه بين استجاباتهم . ومن أمثلة هذه الدراسات المشهورة الدراسة التى أجريت فى جامعة كولومبيا (١٩٦٧) بهدف ملاحظة سلوك الأمهات نحو الطفل الأول والطفل الأخير.

وكانت كل أم تقوم بملاحظة طفلها (فى سن الحضانة) أثناء حله لبعض المشكلات لفترة خمس دقائق ثم تستمع إلى تقويم لأداء الطفل ، وعندئذ تترك بمفردها للتفاعل معه وتتم ملاحظة التفاعلات بين الأم والطفل حيث تدون الملاحظات ويتم تقديرها بواسطة ثلاثة ملاحظين مختلفين (لندا ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٦٨) .

وفى الملاحظة غير المقيدة Unstructured يلاحظ الطفل فى بيئته الطبيعية لعدة أيام أو أسابيع . وقد تصل أحيانا الى شهور ، دون أى تدخل من الملاحظ نفسه . وفى مثل هذه الحالات على الملاحظ الإحتفاظ لنفسه بسجل شامل يجمع فيه كل التفاصيل عن نشاط الطفل . ويفيد هذا النوع من الملاحظة فى إعطاء فكرة واضحة عن بيئة الطفل التى ينمو فيها وكذلك كل الظروف التى يعيشها .

وكثيرا ما يستخدم الأباء والمعلمون هذه الطريقة فى دراسة سلوك الأطفال ويزودوننا بكثير من الحقائق التى لا يمكن انكارأهميتها، إلا أنه لا يمكن الإعتماد على مثل هذه النتائج تماما نظرا لأنها غالبا ما تكون مشوبة بالذاتية Subjectivity والأفكار السابقة وعدم الدقة . لهذا إتجه العلماء نحو تنظيم هذه الملاحظات وجعلها أكثر تقييدا لتكون وسيلة أكثر موضوعية فى تسجيل الحقائق العلمية وهذا ما يسمونه بالملاحظ المنظمة أو المحددة Structured . وبسبب المشكلات الكثيرة الناتجة عن التحكم الذاتى المتضمن فى الملاحظة غير المقيدة يفضل كثير من الباحثين استخدام ملاحظات أكثر تقيدا وتحديدا ، وبهذا يمكن للباحث أن يلاحظ نوعا واحدا من السلوك المحدد جيدا من قبل، وعليه أيضا معرفة مرات حدوثه .(Bee, Helen , 1981)

وفى الحقيقة ، رغم كل الصعوبات المرتبطة باستخدام الملاحظة كمنهج

لدراسة نمو الأطفال ، مازالت هذه الطريقة تلعب دورا هاما فى دراسة سلوك ، الأطفال وغيرهم من المراهقين والراشدين ، وذلك لأن هناك نوعا التساؤلات والمشكلات لا يمكن الإجابة عنها الا بملاحظة الأطفال فى بيئاتهم .

٢- المنهج الإكلينيكى : Clinical Method

وهو منهج قريب الصلة بطريقة الملاحظة . ويعتبر جان بياجية Piaget عالم النفس السويسرى المشهور ، من أوائل الذين إستخدموا هذا المنهج فى دراسة سلوك الأطفال (Bee, 1981) . لقد بدأ بياجية عمله مع الأطفال بسؤالهم العديد من الأسئلة حتى يمكنه أن يحدد أنواع الأسئلة التى يمكن أن يجيب عليها الأطفال فى الأعمار المختلفة بهدف تقنين أحد اختبارات الذكاء. ولقد كان إهتمامه منصبا على اجابات الإطفال الخاطئه أكثر من اهتمامه بالإجابات الصحيحة ، لأنه شعر أن هذه الإجابات الخاطئة هى التى يمكن أن تكشف عن الطرق التى يفكر بها الأطفال .

(Diana Papalia, & Sally Olds, 1981 , P . 30)

وعندما قرر بياجية أن يدرس شكل التفكير عند الأطفال ومحتواه إستخدام هذا المنهج الإكلينيكى والذى يتضمن الملاحظة وكذلك الأسئلة الهامة الغريدة لكل طفل . إنه طريقة مرنة فى تقدير تفكير الأطفال . فيمكن عن طريقة جعل الموقف الإختبارى يناسب كل طفل حيث أنه لا يمكن أن توجه الأسئلة الى فردين بنفس الطريقة تماما . وتختلف هذه الطريقة تماما عن أسلوب القياس المقنن الذى يهدف الى جعل الموقف الإختبارى مماثل بقدر الإمكان لكل المفحوصين .

وكان بياحية يحاول عن طريق استخدام هذا المنهج أن يفهم ما لم يستطع فهمه عن طريق الملاحظة العادية ، فمثلا عندما يسمع أو يرى شيئا لم يستطع فهمه أو تفسيره ، كان يلجأ الى نوع من المطالب أو المهام Tasks أو الإختبارات

الصغيرة التى تساعده فى الكشف عن سلوك الطفل وطرق تفكيرة . فمثلا عندما يلاحظ طفلا صغيرا فى العام الأول من عمره ملقى على ظهـره في سريره ، وينظر إلى لعبته المدلاه من أعلى السرير . ما يـراه بياجية فى هذه الحـالة هو أن الطفل يحرك يده نحو اللعبة ، فهو لا يستطيع لمسها لأنها بعيدة عن يده. ولا يمكن لبياجية أن يحكم على أن الطفل يمكنه إمساك اللعبه بل هو يحاول جعلها قريبة من متناول يد الطفل ، ثم يلاحظ سلوك هذا الطفل بعد ذلك . (Bee, H 1981) .

أما مع الأطفال الأكبر سنا ، فكان يقدم بياحية نوعا معينا من المهام أو المطالب، ثم يستمر بالأسئلة أو تقديم مطالب أو مهام أخرى جديدة حتى يشعر تماما أنه فهم ما يفعله الطفل ، أو كيف يفكر هذا الطفل فى مثل هذه المواقف، كما يمكن فى بعض الحالات إستخدام الإختبارات المقننة مثل إختبارات الذكاء أو بعض القدرات الآخرى أو الإختبارات الشخصية .

إن الباحث الذى يستخدم المنهج الأكلينيكى يستطيع أن يتابع الإستجابات التى تبدو ذات أهمية بالنسبة له كما يمكنه أن يستخدم اللغة التى يمكن أن يفهمها الفرد والتحول إلى لغة الطفل التلقائية .

وهكذا يمكن القـول أن جـوهر المنهج الإكلينيكى أنه نوع من الكشف المنظم Systematic Exploration مع طفل واحد مع محاولة سبرغور هذا الطفل الى أبعد الحدود .

إن تدخل الملاحظ أو البـاحث هو الفـارق الأساسى بين المنهج الأكلينيكى والملاحظة ، ففى المنهج الإكلينيكى لا يترك الموقف للصـدفـة المحضـة ، بل يتـدخـل الـباحـث بصـورة ما ويسأل بعض الأسئلة أو يقدم موضوعات جديدة أوإختبارات.

وكما هو معروف أن الباحث الذى يستخدم هذا المنهج يتدخل أحيانا فى تفسير ما يفعلة الطفل، بل وأحيانا يقترح نوعا من الإجابة (خاصة فى حالة الباحثين غير المحنكين) الأمر الذى جعل كثيرا من الباحثين يرفضون إستخدام هذا المنهج بمفردة ... بل ويرفضون كل النظريات التى قامت على مثل هذا المنهج كما فعلوا مع نظريةفرويد ونظرية بياجية لعشرات السنين .

٣- الطـريقة الإرتبـاطية Correlational Approach

يحاول الباحث الذى يستخدم هذه الطريقة الإرتباطية أن يحدد ما اذا كان هناك ارتباط أو علاقة بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات موضوع الدراسة . أى أن الباحث يقوم بملاحظات دقيقة ومنظمة للمتغيرات موضوع البحث ليحدد ما اذا كان هناك علاقة بينها أم لا . ويمكن أن تأخذ هذه العلاقات الموجودة إحدى الصور الكثيرة المختلفة فمثلا قد تكون الزيادة فى أحد العوامل مرتبطة بالزيادة فى العامل الآخر . ويقال فى مثل هذه الحالات بوجود علاقة موجبة Positive Correlation بين العوامل موضوع الدراسة . فيمكن مثلا ملاحظة أن مستوى التحصيل المدرسى عند الأطفال يزداد كلما زادت مستويات الذكاء عند هؤلاء الأطفال .

كما قد تكون الزيادة فى متغير ما مرتبطة بالنقصان فى المتغير الآخر ، ويقال فى مثل هذه الحالة بوجود علاقة سلبية Negative Correlation بين المتغيرين . فقد يلاحظ مثلا أن زيادة الحرمان العاطفى عند الأطفال مرتبط بنقص فى درجات تحصيلهم المدرسى .

والنقطة الجوهرية التى نرى تأكيدها هنا . هو أن الباحث عندما يستخدم هذه الطريقة الأرتباطية لا يحاول أن يغير العوامل موضوع الدراسة ، بل فقط يلاحظ ويسجل وجود نوع العلاقة بينها . ولعل استخدام أحد الأمثلة لهذا النوع من الدراسات الأرتباطية فى دراسة سلوك الأطفال يوضح لنا هذه الفكرة جيدا .

وأحسن مثال لهذا النوع من الدراسات هو دراسة ليونارد آرون ١٩٦٣) (Leonard Eron الشيقة التى استخدام فيها هذا النوع من الإسلوب الإرتباطى (Eron , L. D. 1963, P . 194)

كان اهتمام آرون منصبا على محاولة معرفة عما اذا كانت هناك علاقة بين تعرض الأطفال الصغار لبرامج القسوة فى التليفزيون ومستوى السلوك العدوانى لهؤلاء الأطفال نحو أقرانهم ، ولكى يدرس هذا الإحتمال قام هذا الباحث بجمع بيانات ومعلومات عن السلوك العدوانى Aggressive Behavior للأطفال والبرامج التليفزيونية التي شاهدها ٨٧٥ طفلا من أطفال الصف الثالث الأبتدائى.

أما فيما يختص بمعلومات السلوك العدوانى للأطفال فقد جُمعت عن طريق زملاء الفصل (الأقران) من إستجاباتهم على مقياس متدرج لقياس السلوك العدوانى . أما عن عادات مشاهدة البرامج التليفزيونية فقد جُمعت عن طريق أسئلة الوالدين .

وعند دراسة النتائج احصائيا وجد آرون ارتباطا بين المتغيرين ، ففى مجموعة الأولاد ، تبين أنه كلما زادت تفضيلات الأولاد لمشاهدة برامج القسوة والعدوان زاد معها مستوى العدوانية فى الفصل الدراسى . ومن النتائج المهمة التى بينتها هذه الدراسة أيضا ، أنه عندما استخدم مقياس آخر لتقدير السلوك العدوانى ، لنفس هؤلاء الأطفال بعد عشرة سنوات تالية ، كانت هذه العلاقة الإيجابية مازالت موجودة . أى كلما زادت تفضيلات الأطفال لمشاهدة برامج القسوة فى التليفزيون فى الصف الثالث الإبتدائى كلما زاد مستوى العدوانية عند هؤلاء الأطفال فى مرحلة المراهقة (Eron , 1973) .

إن المنهج الإرتباطى يمكن أن يعطى حقائق ونتائج مهمة كما أن لهذه الطريقة عدة مميزات هامة ، منها مثلا أنها تستخدم لجمع كمية كبيرة من المعلومات بسرعة

وفعاليه عن حياه الأطفال . كما أنه يمكن إستخدامها فى دراسة الأطفال فى أوساط أو مواقف طبيعية Naturalistic Settings. ولسوء الحظ أن هذه الطريقة تعانى من بعض العيوب الخطيرة التى يمكن تلخيصها على النحو التالى :

١) المعلومات والبيانات التى تزودنا بها الطريقة الإرتباطية غامضة فيما يتعلق بعلاقة السبب والنتيجة Cause and Effect Relationship فمثلا فى الدراسة السابقة والتى أجراها آرون سنة ١٩٦٣ يمكن تفسير العلاقة الإيجابية بين مشاهدة برامج القسوة على شاشة التليفزيون ومستوى السلوك العدوانى بين الطفل وأقرانه على النحو التالى :-

أ) التعرض لمشاهدة برامج القسوة على شاشة التليفزيون يؤدى الى ارتفاع مستوى السلوك العدوانى عند الأطفال

ب) كلما كان الشخص عدوانيا ، زاد حبه لمشاهدة برامج القسوة فى التيفزيون أى أنه فى الدراسات الأرتباطية يصعب علينا تحديد أى العاملين هو السبب وأيهما هو النتيجة .

٢) العلاقة الملحوظة فى أى دراسة إرتباطية هى نتيجة عامل آخر غير واضح أى غير معروف ، فقد يجد الباحث فى النمو الإنسانى علاقة قوية بين كمية الشعر المتبقية على الرأس عند الرجال وبين عدد سنوات التعليم، ويفسرالباحث غير المتمرس هذه العلاقة كدليل على أن زيادة سنوات التعليم تؤدى إلى سقوط الشعر مع انه واضح أن هذه العلاقة تعود فى الواقع الى عامل ثالث وهو العمر الزمنى ،والذى يزيد كلما زادت سنوات الدراسة أو التعليم .

٤- المنهج التجريبى Experimental Methood

أما فى المنهج التجريبى ، فان الباحث يتقدم خطوة الى الأمام حين يحاول

ضبط كل أبعاد الموقف بمعنى آخر في أي تجربة علمية يحاول الباحث التحكم في كل العوامل .التي تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة ، ما عدا تأثير عامل واحد ، يريد هو معرفة بعض التفاصيل عنه (Bee , H 1981) .

لنأخذ مثلا لهذا : لنفرض أنك تريد معرفة ما اذا كان تعزيز السلوك العدواني عند الأطفال الصغار سوف يؤدى الى زيادة هذا النوع من السلوك لديهم أم لا .إن إحدى طرق دراسة هذه المشكلة هو محاولة تحديد كيف يعزز السلوك العدواني عند الأطفال في منازلهم ، ويكون ذلك عن طريق ملاحظة سلوكهم ، أو توجيه أسئله الى الوالدين ثم نلاحظ بعد ذلك الأطفال في البيت أو المدرسة ويبدو أن هذا المنهج معقول لأنه يمثل مواقف طبيعية في حياة الطفل يمكن أن تفيد بعض الشيء في تنشئة الطفل ويتضح أثرها في سلوكه

لكن في المثال السابق يوجد العديد من العوامل غير المضبوطة Uncontrolled Variables والتي لا يمكن التحكم فيها . فأنت لم تضبط ما يحدث للطفل في المدرسة حيث أن كثيرا من التلاميذ يعبرون عن سلوكهم العدواني قبل الدرس وقبل دخول المعلم الى الفصل ، كما أنه لا يمكن ضبط كمية التعزيزات أو العقاب المطلوب في المنزل . وبسبب المشكلات التي تثيرها الطريقة الإرتباطية والتي ذكرتها سابقا ، يفضل كثير من علماء النفس إستخدام المنهج التجريبي في دراساتهم . ويبدو هذا المنهج أنه معقد ومحير ، ولكنه في الحقيقة بسيط ومباشر .

إن ملاحظة كل التفاصيل لجميع أبعاد الموقف السلوكي عملية معقدة إن لم تكن مستحيلة أحيانا ، والبديل هو تصميم الموقف التجريبي .Experimental Situation. لنفرض مثلا أنك تريد دراسة ظاهرة الفروق الفردية في السلوك العدواني عند الأطفال . إن أحد فروضك الأساسية في مثل هذه الحالة مستمد من نظرية التعلم التي ترى أن الأطفال الذين يكافؤون Rewarded عن سلوكهم

ب) مجموعة البرنامج غير العدوانى Nonaggressive Program Condition

يشاهد أفراد هذه المجموعة مقتطفات من برامج السباق الشيقة .

وبعد مشاهدة هذه البرامج من المجموعتين ، لوحظ التغير فى رغبة الطفل فى العدوان على طفل آخر ، تحت شروط أمن كاملة ، خوفا من النتائج الوخيمة .

وكما تنبأ أصحاب هذه الدراسة ، أشارت النتائج الى أن الأطفال الذين شاهدوا برامج القسوة ، أظهروا مستوى أعلى فى العدوانية من المجموعة الآخرى غير العدوانية والتى شاهدت برامج السباق ، وقد إستنتج هذان الباحثان وفقا لهذه النتائج – أن التعرض لبرنامج القسوة فى التليفزيون ، يمكن أن يؤدى إلى زيادة لفترة قصيرة فى مستوى العدوانية عند الأطفال الصغار .

ورغم ما لهذا المنهج من مميزات تفوق الطرق الأخرى التى سبق الإشارة اليها – أحيانا ، الا أن له بعض العيوب والتى منها أن الموقف التجريبى موقف صناعى فى الغالب وبالتالى من الصعب تعميم نتائج هذا الموقف الصناعى على مواقف الحياة الطبيعية أو الحقيقية .

وعلى العموم فان للطرق المختلفة التى ناقشناها مميزات وعيوب وأن الربط بينها مفيد ، فالفروض الناتجة من الملاحظة أو المنهج الإكلينيكى يمكن اختبارها فى الموقف التجريبى أو العكس أيضا . كما أن الربط بين هذه الطرق المختلفة يمكن الباحث من أن يستفيد أحسن فائدة من كل منها .

٥– الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة فى دراسات النمو :

الى جانب الطرق المهمة التى تكلمنا عنها حتى الآن ، توجد أيضا طريقتان مهمتان يمكن إستخدامها فى دراسة تطور نمو الأطفال ، ولكل منهما مميزاته وعيوبه أيضا.

ويمكن أن يتميز المنهج التجريبى بخصائص رئيسية ثلاث :

١) الممارسة Manipulation لمتغير أو أكثر من المتغيرات المستقلة .

٢) تثبيت أو ضبط العوامل الآخرى الطارئة المرتبطة بالظاهرة المدروسة والتى يسمونها العوامل الدخيلة أو الوسيطة (Intervening Variables)

٣) ملاحظة عامل أو أكثر من المتغيرات التابعة .

إن الإستعانة بمثال واقعى (أو دراسة حقيقية) يمكن أن يوضح لنا منطق هذا المنهج التجريبى ، والفرق بينه وبين المنهج الإرتباطى فى دراسة سلوك الأطفال . وخير الأمثلة تلك الدراسة الحديثة نسبيا والتى أجريت (١٩٧٢) بهدف دراسة نفس الموضوع الذى سبق دراسته على أيدى أرون ١٩٦٣ . لقد رغب كل من ليبرت Liebert وبارون Baron فحص العلاقة بين التعرض لمشاهدة برامج القسوة على شاشة التليفزيون ، ومستوى العدوانية عند هؤلاء الأطفال الصغار. وبدلا من تبنى الطريقة الإرتباطية التى اتبعها آرون من قبل (والتى تعرضنا إليها ونحن نتحدث عن المنهج الإرتباطى) استخدما المنهج التجريبى فقاما بملاحظة عادات الأطفال فى مشاهدة برامج التليفزيون وملاحظة سلوكهم العدوانى ، وقررا وجود العلاقة بين هذين المتغيرين ، كما حاولا تحديد عما إذا كان التغيير المنظم فى كمية العدوان الموجود فى البرامج التى يشاهدها الأطفال ، سوف يؤدى الى تغيير فى ايذاء لطفل آخر (Liebert & Baron , 1972)

ولتحقيق هذا الهدف قام هذان الباحثان بالتوزيع العشوائى للأطفال المفحوصين المشتركين فى هذا البحث الى مجموعتين :

١) **مجموعة البرنامج العدوانى** Aggressive Program Condition

تشاهد هذه المجموعة من الأطفال برامج تليفزيونية بها كمية واضحة من مواقف القسوة بين الأفراد.

ب) مجموعة البرنامج غير العدوانى Nonaggressive Program Condition

يشاهد أفراد هذه المجموعة مقتطفات من برامج السباق الشيقة .

وبعد مشاهدة هذه البرامج من المجموعتين ، لوحظ التغير فى رغبة الطفل فى العدوان على طفل آخر ، تحت شروط أمن كاملة ، خوفا من النتائج الوخيمة .

وكما تنبأ أصحاب هذه الدراسة ، أشارت النتائج الى أن الأطفال الذين شاهدوا برامج القسوة ، أظهروا مستوى أعلى فى العدوانية من المجموعة الآخرى غير العدوانية والتى شاهدت برامج السباق ، وقد إستنتج هذان الباحثان وفقا لهذه النتائج – أن التعرض لبرنامج القسوة فى التليفزيون ، يمكن أن يؤدى إلى زيادة لفترة قصيرة فى مستوى العدوانية عند الأطفال الصغار .

ورغم ما لهذا المنهج من مميزات تفوق الطرق الأخرى التى سبق الإشارة اليها – أحيانا ، الا أن له بعض العيوب والتى منها أن الموقف التجريبى موقف صناعى فى الغالب وبالتالى من الصعب تعميم نتائج هذا الموقف الصناعى على مواقف الحياة الطبيعية أو الحقيقية .

وعلى العموم فان للطرق المختلفة التى ناقشناها مميزات وعيوب وأن الربط بينها مفيد ، فالفروض الناتجة من الملاحظة أو المنهج الإكلينيكى يمكن اختبارها فى الموقف التجريبى أو العكس أيضا . كما أن الربط بين هذه الطرق المختلفة يمكن الباحث من أن يستفيد أحسن فائدة من كل منها .

٥- الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة فى دراسات النمو :

الى جانب الطرق المهمة التى تكلمنا عنها حتى الآن ، توجد أيضا طريقتان مهمتان يمكن إستخدامها فى دراسة تطور نمو الأطفال ، ولكل منهما مميزاته وعيوبه أيضا .

أ) الطريقة الطولية Longitudinal Method

تعد هذه الطريقة من أقدم وأبسط الطرق المستخدمة فى ملاحظة وتسجيل ظاهرة النمو النفسى عند الإنسان (البهى ١٩٧٥) . وهى تعتمد على ملاحظة أنواع التغير الذى يحدث فى سلوك طفل واحد أو مجموعة من الأطفال عدة مرات على فترات طويلة من الزمن قد تصل أحيانا الى عشرين عاما وأكثر من ذلك. ومن أشهر الدراسات الطولية المعروفة دراسة تيرمان Terman والتى إستغرقت حوالى ثلاثين عاما تتبع خلالها النمو العقلى عند مجموعة من الأطفال المتفوقين عقليا (زهران ، ١٩٧٧) .

ولهذه الطريقة قيمتها ونفعها ، خاصة فى الأبحاث التى تهدف الى معرفة ما اذا كانت بعض الخصائص العقلية (مثل الذكاء) أو المشكلات السلوكية ، ثابتة خلال فترات طويلة من الزمن ، أم أنها عرضة للتغير والتذبذب . كذلك يمكن استخدام الطريقة الطويلة فى دراسة الآثار المترتبة نتيجة بعض الخبرات الأولية المبكرة على السلوك والشخصية فيما بعد . فمثلا اذا أردنا أن نتحقق من صدق القول بأن تعرض الطفل للنبذ من الأم خلال سنواته الأولى سوف يؤدى الى اضطراب علاقاته الإنسانية سواء فى الطفولة المتأخرة أو المراهقة . إن الطريق الوحيد لإختبار صدق هذا الفرض ، يكون باختبار مجموعة من الأمهات اللاتى ينبذن أطفالهن فى هذه الفترة المبكرة من الحياة ثم ملاحظة السلوك الإجتماعى للأطفال فيما بعد . ومن الواضح أن هذه الطريقة الطولية تستغرق وقتا طويلا ، الأمر الذى يجعل إستخدامها أمرا صعبا وكثير التكلفة .

وعلى الرغم من أن الطريقة الطولية كثيرة النفقات وصعبة التطبيق الا أن هناك بعض المشكلات الأساسية فى علم نفس النمو التى تتطلب ضرورة استخدام مثل هذه الأبحاث الطولية (موسن وآخرون ١٩٦٠) مثلا :

١) هل درجات نسبة الذكاء ثابته عبر الزمن أو أنها أقرب الى التذبذب والتغير ؟

٢) هل أعراض الإضطراب الإنفعالى التى تظهر فى الطفولة تميل الى الثبات والدوام حتى مرحلة المراهقة والرشد ؟

ب) الطريقة المستعرضة Cross Sectional Method

وهى الأكثر شيوعا واستخداما ، وفيها يختار الباحث مجموعة من الأطفال فى فترة واحدة من العمر ، أو مجموعات مختلفة من الأطفال فى أعمار مختلفة ليقوم بملاحظاتها خلال فترة زمنية محددة . فمثلا يمكن دراسة نمو عظام اليد عند الأطفال فى الفترة العمرية من عامين الى إثنتى عشر عاما وذلك باختبار مجموعات من الأطفال تتألف الواحدة منها من عشرة أطفال فى سته أعمار مختلفة ولتكن سنتان، أربع ، ست ، ثمانى ، عشر ، إثنا عشر عاما ، ثم نقارن بين متوسطات طول العظام فى كل واحدة من هذه المجموعات الستة .

وتعتبر دراسات جان بياجية سنة ١٩٢٣ مثالا جيدا لمثل هذه الدراسات المستعرضة ، فقد إهتم بدراسة الخصائص العقلية للأعمار الزمنية المتتابعة عن طريق استخدام الطريقة المستعرضة ، وكذلك دراساته عن النمو اللغوى وتطوره من سن الى أخرى ودراساته عن تطور مفهوم العدد أيضا (البهى ١٩٧٥) .

على أنه كثيرا ما يدمج الباحث بين الطريقتين الطولية والمستعرضة حتى يستفيد بميزات كل منهما ، ويوفر الوقت الطويل اللازم لإستخدام الطريقة الطولية ، وتسمى فى هذه الحالة بالطريقة الطولية ذات الإمتداد الزمنى المحدود Short - Term Longitudinal Approach - حيث تجمع هذه الطريقة بين مزايا الطريقة الطولية والمستعرضة حين تختار مجموعات من الأطفال من أعمار متداخلة فى فترات متكررة من الزمن • فمثلا يمكننا إختيار مجموعتين إحداهما فى سن الخامسة والثانية فى سن السابعة ثم نختبر المجموعة الأولى عند سن الخامسة والسادسة

والسابعة ثم نختبر المجموعة الثانية عند سن السابعة والثامنة والتاسعة. وبذلك تزودنا هاتان المجموعتان بالبيانات الطولية عن أداء الأطفال فى كل هذه الفترات العمرية مع أن الدراسة لم تستغرق سوى ثلاث سنوات فقط . (موسن وآخرون ١٩٨٦ ص ٤٨).

* * *

الفصل الثانى

العوامل المؤثرة فى النمو الإنسانى

أولاً : العوامل الداخلية :

أ- الوراثة.

ب- النضج.

جـ- الغدد.

ثانياً : العوامل الخارجية :

١- البيئة.

٢- الغذاء وأثره فى النمو الانسانى.

٣- خبرات التعلم المختلفة.

ثالثاً : التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية.

ا لفصـــل الثانى
العوامل المؤثرة فى النمو الإنسانى

دنيا الأطفال مليئة بالتساؤلات والتعجبات العديدة التى مازال علماء نفس النمو يحاولون الإجابة عليها (أنظر طرق بحث نمو الأطفال) والتى يمكن تصنيفها فى نوعين من الأسئلة : (Bee , 1981)

أولاً : الأسئلة الوصفية الكشفية :

ويركز هذا النوع من الأسئلة علـى الوصف والكشف وتسـمى The what Questions ومنها مثلا :

١) ماذا يفعل الطفل فى آيامه الأولى ، وكيف يتصرف ؟ هل يستطيع أن يرى أو يسمع أو يتكلم ؟ واذا كان يستطيع فإلى أى حد وأى درجة ؟ وإذا لم يمكنه ذلك فمتى ؟

٢) هل يمكن للطفل المولود حديثا أن يميز بين وجه الأم وغيرها من المحيطين فى الأسرة ؟

واذا لم يستطع ، فمتى يمكنه القيام بذلك ؟

٣) هل يمكن أن يتعلم الطفل الإستجابة لمثيرات جديدة فى البيئـة التى يعيش فيها ؟

٤) ما إمكانات الطفل المولود حديثا لتعلم خبرة جديدة معينة فى البيئة ؟

٥) متى يتحرك الطفل أثناء النوم ؟ ومتى يستطيع الجلوس ؟ والوقوف والمشى ... الخ ؟

ثانياً : الأسئلة التفسيرية Why Questions

هذا النوع من الأسئلة على التفسير والفهم ، أى يبحث عن الأسباب والنظريات التى تفسر الظاهرة المدروسة ، وكلما كان الوصف جيدا ، كانت إمكانياتنا فى التفسير أفضل . فالمطلوب منا فى هذا النوع من الأسئلة أن نشرح ونبين :

١) لماذا يسلك هذا الطفل بهذه الطريقة بالذات ؟

٢) لماذا يعتبر أحمد أكثر ذكاءً من على ؟

٣) لماذا إكتسب على اللغة قبل ابن جيرانه الذى ولد معه فى نفس اليوم والساعة ؟

٤) لماذا يختلف التوأمان فى درجات الذكاء ؟

٥) لماذا يعتبر محمد أكثر اجتماعية من أخيه ؟

فى هذه الأسئلة التفسيرية نحن نحاول أن نعرف ونقرر عما اذا كان سلوك الطفل الذى نحن بصدده نتيجة أمور داخل الطفل ذاته (الوراثة - الغدد - النضج) ، أم يعود هذا السلوك إلى الأمور فى البيئة التى يعيش فيها هذا الطفل (نوع من الخبرة أو التدريب والتعلم أو الإمكانات المتيسرة فى الأسرة ... الخ) .

كما يمكن أيضا أن يكون هذا نتيجة تفاعل العوامل الذاتية مع العوامل الإجتماعية أى العوامل الداخلية والخارجية

ولقد حدد مسن وزملاؤه (١٩٨٦) خمسة عوامل تكون مسئوله من الفروق الفردية بين الأطفال :

١) المتغيــرات البيولوجية التى تحدد بالوراثة .

٢) المتغيرات البيولوجية غير الوراثية . مثل سوء التغذية أثناء الحمل، أو نقص الأوكسجين عند الولادة.

٣) خبرات التعلم المختلفة والتى يكتسبها الطفل من البيئة.

٤) البيئة الإجتماعية النفسية المباشرة التى يعيش فيها الطفل مثل الأسرة ، أو جماعة الأقران. ٥) البيئة الإجتماعية والثقافية العامة التى ينشأ فيها الطفل .

(المجتمع بكل ما فيه من قوى ومؤثرات وعوامل) .

وجدير بالذكر أنه يمكن النظر الى كل عامل هذه العوامل على أنه أحد العوامل الوراثية أو البيئية الا أن الفصل بينهما عملية صعبة .

وعلى هذا يمكن أن نرجع التفسيرات الممكنة لأى سلوك للأطفال الى العوامل الثلاثة التالية :-

أولا: العوامل الداخلية Internal Factors

أ- الوراثة Heredity

ب- النضج Maturation

جـ- الغدد Glands

ثانياً : العوامل الخارجية External Factors

وهى عبارة عن المؤثرات البيئية العامة مثل نظام التغذية Diet أو عمليات التعلم، مثل اكتساب كلمات لغوية معينة أو طريقة للأكل ، أو مهارات عقلية أو إجتماعية وغيرها.

ثالثا : التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية Interaction

وهو أن تأثير أحد العوامل الداخلية يعتمد على تأثير العوامل الخارجية أيضا والعكس صحيح . فتأثير العوامل الوراثية فى ذكاء الأبناء ليس كافيا ، ولابد من توفير الظروف البيئية التى يمكن أن تصقل هذه الإمكانات الوراثية ، ودفعها الى الأمام والوصول إلى مستويات العباقرة .

وسنتناول كل واحدة من هذه العوامل بشيء من التفصيل حتى نرى دورها الهام فى عمليات النمو الإنسانى

أولا : العوامل الداخلية

أ - الـــوراثــة

تعنى الوراثة إنتقال الخصائص الفيزيقية مباشرة من الأباء الى الأبناء (ديفيدف ١٩٨٣) . وقد أثبت علم الوراثة بما لا يدع مجالا للشك بأن الجينات والكروموزمات هى المسئولة عن نقل التراث البيولوجى للطفل .

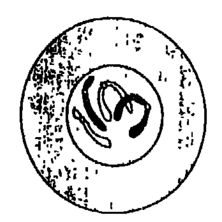
لكن ما هو التراث البيولوجى الذى ينقل من الأباء الى الأبناء ؟ وكيف ينقل ؟

تبدأ حياة الطفل عند بداية الخلق والتكوين عندما يتحد واحد (من حوالى ٣٦٠ مليون) حيوان منوى من الأب ، مع بويضة من الأم مكونين الخلية الأولى التى تسمى بالزيجوت والتى تبدأ بعدها بالتكاثر والإنقسام .

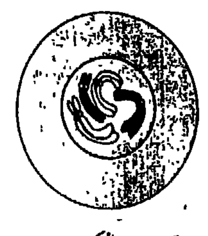
(أنظر شكل (٢ : ١) التالى)

شكل رقم (٢ : ١)

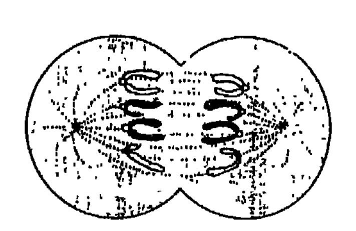
خطوات إنقسام الخلية



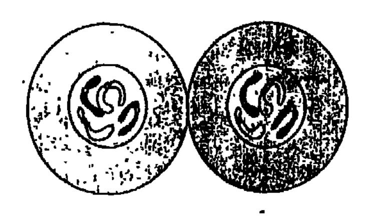
نمو الكروموزم
يحدث في الخلية



ينقســـم الكرومـوزم
وما علية من جينات طولياً



تنقسم الخلية إلى قسمين متساويين
تماماً متضمنه ٤٦ كروموزم



الانقسام النهائى للخلية

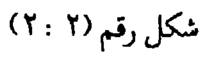
شكل رقم (٢ : ١) : خطوات انقسام الخلية

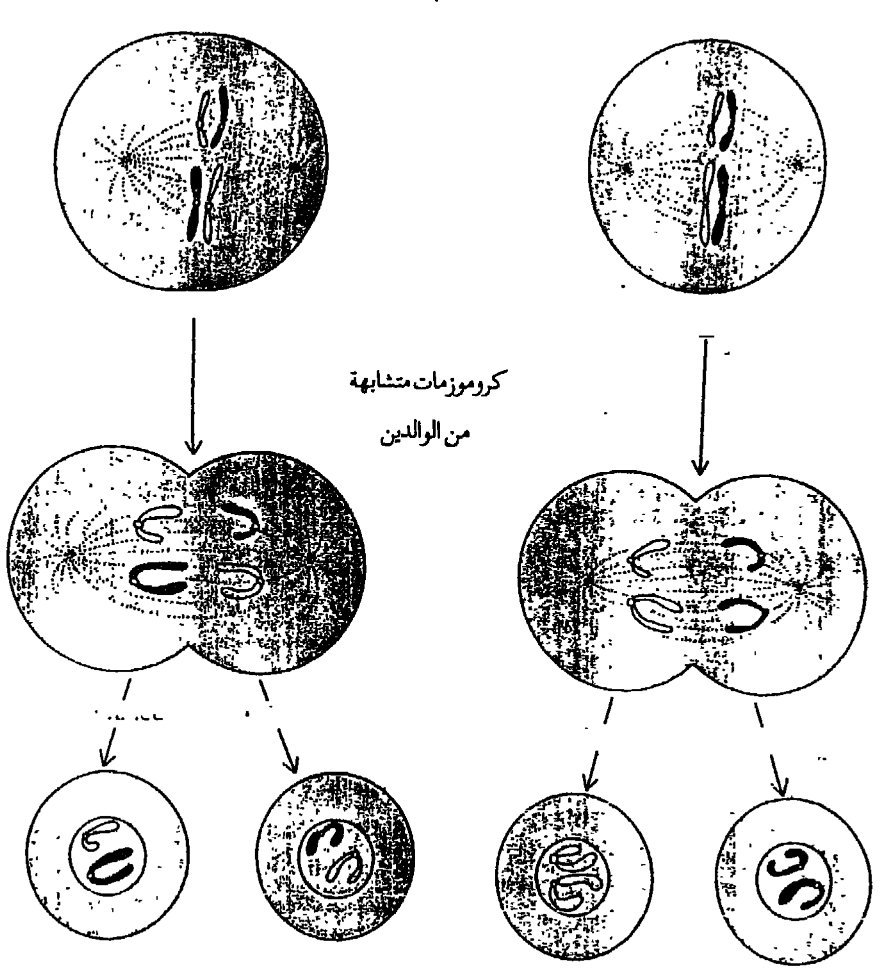
يمكن للبويضة الملقحة أن تنتج بلايين

من الخلايا المتماثلة عند الطفل حديث الولادة.

وهكذا تبدأ حياة الجنين بخلية واحدة تتكون من السيتوبلازم والنواة ، كما يوجد بداخل النواة شبكة كروماتينية تتكون من خيوط رقيقة تسمى الكروموسومات Chromo somes عليها بقع صغيرة تسمى الجينات وهى حملة الإستعداد الوراثى. كما توجد المعلومات الوراثية داخل هذه التكوينات الخيطية والتى تسمى الكروموسومات التى توجد داخل النواة . (ديفيدوف ١٩٨٣ ، ص ١٠٤).

كما تحتوى كل خلية من خلايا الإنسان على سته وأربعين كروموسوم حيث يتكون من آلاف الجزئيات الصغيرة التى تسمى المورثات أو الجينات . ويعتبر الجين الوحدة الأساسية للوارثة . كما تتكون الجينات من مادة كيمائية معقدة وهى الحامض النووى والمعروف علميا باسم (DNA) .


شكل رقم (٢ : ٢)



أزواج الكروموزمات: يمكن أن تنفصل فى أشكال مختلفة

وجدير بالذكر أن الطفل لا يرث من والدية الا نصف مالديهما من الجينات ، ولو تلقى كل طفل كل ما عند والدية من جينات لما استطعنا تفسير الفروق الفردية بين الإخوة والإخوات ، ولأصبح جميع الأشقاء متساوين فى العوامل الوراثية (مسن وآخرون ١٩٨٦) ، لكن الملاحظ أن الطفل فى الأسرة الواحدة يرث تشكيلة مختلفة تماما من جينات والدية . بهذا تكون الفروق الفردية بين الأشقاء محتملة وممكنة التفسير .

ما تأثير الجينات ؟

تحمل نسبة كبيرة من الجينات نفس الخصائص الإنسانية ، وهى مجموعة الخصائص التى تميز الإنسان عن غيرة من الكائنات الحية ، ولكن هناك أيضا مجموعة أخرى أصغر من الجينات تحمل خصائص تختلف من فرد الى آخر وهذه الخصائص هى المصدر الأساسى لتنوع الإنسان واختلافه من فرد الى آخر (Bee , H. 1981)

كيف درس العلماء تأثير الوراثة؟

أ) دراسات التبنى Adoption Studies

حيث تعتبر دراسات التبنى تجربة طبيعية تشبة الى حد ما دراسة التوائم ، حيث يشارك الأطفال بالتبنى وآبناؤهم نفس الظروف البيئية ، ولا يشابهون فى الأمور الوراثية . أما الأطفال الطبيعيون فانهم يشابهون مع والديهم فى الوراثة والبيئة .

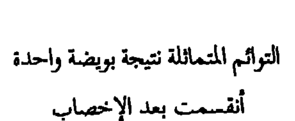
ب) دراسات التوائم Twins Studies

أجريت العديد من الدراسات فى مجال علم نفس النمو على مجموعات مكونة من أزواج من التوائم أحادية الزيجوت (المتماثلة Indentical) وأخرى ثنائية الزيجوت المتشابهة (Fraternal) . من المعروف أن كل زوج من التوائم المتماثلة

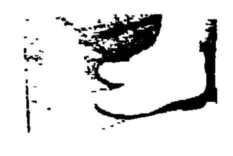
على حين أنه فى حالة التوائم المتشابهة فيشترك كل
'. من الجينات المشتركة (ديفيدوف ١٩٨٣).

شكل (٢ : ٤)









التوائم المتماثلة نتيجة بويضة واحدة
أنقسمت بعد الإخصاب

التوائم المتشابهة نتيجة بويضتين منفصلتين

أما من حيث الظروف البيئية فهناك تشابه إلى حد كبير فلكل من نوعى التوائم نفس الخبرات سواء فى بيئة الرحم ، أو فى الأسرة التى غالبا ما يعاملا بنفس الطريقة

وقد حاول علماء النفس معرفة الفروق بين المجموعتين فى كثير من الأمور ، وكان من المتوقع أنه اذا كان أداء التوائم المتماثلة يرتبط مع بعض بمعدل أعلى من التوائم المتشابهة فهذا يعنى أن الوراثة هى ذات التأثير الأغلب التى تؤثر على الإختلافات السلوكية ، أما اذا كان آداء المجموعتين واحدا ،فهذا معناه أن الوراثة ليس لها تأثير خاص على هذه الفروق .

ما الأمور التى تنقل بالوراثة؟

من المعروف أن الوراثة تلعب دورا هاما فى تحديد الخصائص النمائية منذ اللحظة الأولى التى يتم فيها الخلق والتكوين Conception . فقد أثبت علم الوراثة الحديث أن الخلية الأولى التى تبدأ بها حياة الطفل تحمل ٢٣ زوجا من الكروموزومات ، منها ٢٣ من الأب و ٢٣ من الأم ، وكل زوج من هذه الكروموزومات مقسم الى عدد كبير من الجينات، وهى تميز كل فرد عن الآخر من حيث طول القامةأو القصر أو ضخامة العظام ، أو من حيث الوزن (رغم تأثير العوامل البيئية أيضا) ولون الشعر والبشرة ودرجة الذكاء وغيرها .

ويمكن تحديد دور الوراثة فى الأمور الآتية :- (مسن وآخرون ١٩٨٦)

١) الملامح الجسمية

مثل لون العين - شكل الأنف ، الطول والوزن ، تموج الشعر ولونه - ضخامة العظام .

٢) جنس الطفل

كما يتحدد عن طريق الوراثة جنس الطفل أيضا اذا كان ذكرا أو أنثى . فقد تبين أن احدى هذه الكروموزومات مسؤولة عن جنس الطفل . فالأم تحمل دائما نوعا واحدا من الكروموزمات ويسمى (x) أو (س) بينما يحمل الأب نوعين من

هذه الكروموزمات الجنسية احداهما يسمى (x) أو (س) والآخر (Y) أو (ص) . فاذا لقح حيوان منوى يحمل (x كروموزم)، البويضة التى تحمل (x) دائما كروموزم أيضا ، فان الطفل سوف يتسلم (x) كروموزم من الأم و (x) كروموزم من الأب وبالتالي يصبح (xx) أى بنتا . أما اذا لقح حيوان منوى (Y) كروموزم من الأب فان الطفل سوف يتسلم (Yx) كروموزم ويصبح ولدا . وواضح من هذه النظرية أن الوراثة تلعب دورا هاما فى تحديد خصائص الطفل، وأن الأب هو المسئول (بعد الله سبحانة وتعالى) عن تحديد جنس الطفل.

٣) القدرات العقلية

اذا كان هناك شبة إجماع بين علماء الوراثة عن تأثير العوامل الوراثية في التكوين الجسمى والشكلى، فان هناك أيضا موافقة بين علماء النفس على إنتقال بعض القدرات العقلية من الأباء الى الأبناء .

كما تبين أن هناك أنواعا من الإضطرابات العقلية التى تنتقل بالوراثة وتؤدى الى أوجه قصور كبيرة فى ذكاء الأبناء وتخلفهم العقلى فمن هذه الأمراض المتوارثة والتى تؤدى الى التخلف العقلى مثل مرض فينايل كيتونيوريا (Pheny lketonuria) أو Pku (من وآخرون ١٩٨٦).

كما أن هناك عيوبا وراثية تؤدى الى أوجه قصور عقلية عند الأطفال تعود أساسا الى إختلاف فى عدد الكروموزومات مثل مرض داون Down Syndrome أو المنغولية ، والأساس الوراثى لهذا الأختلاف يعود الى وجود أحد الكروموزمات الجنسية الزائدة . ويتميز هؤلاء الأطفال بملامح أهل شرق آسيا ، كما يكون لديهم عيوب خلقية فى قلوبهم وعيونهم، أما من حيث نسب ذكائهم فتقع بين ٢٥ - ٤٥ ، وقد ترتفع أحيانا الى سبعين .

٤) الخصائص الجنسية :

كماأن الأختـلال فى عـدد الكروموزومات الجنسية يؤدى الى عيوب عند كل ما الأطفـال الذكور والأناث. فمـثلا نقص كروموزوم (X) عند الإناث يؤدى الى ما يسمى بمرض تيرنر Turner's Syndrome والذى عادة ما يؤدى الى إختفاء الخصائص الجنسية الثانوية عند البنات فى المرحلة المراهقة، كما يؤثر فى القدرة على الأنجاب . أمابالنسبة للأطفال الذكور، فتؤدى الزيادة فى عدد الكروموزومات (x) أيضا ما يسمى مرض كلاينفلتر Klinefelter والذى يؤدى بدورة أيضا على عدم ظهور الخصائص الجنسية الثانوية عند البلوغ، كما يؤثر فى القدرة على الإنجاب .

٥) الأمراض العقلية :

أشارت الدراسات الحديثة الى أن العوامل الوراثية تلعب دورا هاما أيضا فى النقل بعض الإضطرابات العقلية . فتبين مثلا أن الفصام أو الشيزوفرينا مرتبط بالعوامل الوراثية (مسن وآخرون ١٩٨٦) . وهو (نوع من الأمراض العقلية يتميز بعيوب شديدة فى التفكير المنطقى والقدرة على التعبير عن الإنفعالات) .وتبين إنتشار هذا المرض فى أسر بعينها، كما بينت نتائج البحوث أن عند اصابة أحد التوأمين المتماثلين بالفصام يجعل الإحتمال ٥٠ ٪ لأصابة التوأم الأخر ، أما فى حالة التوائم عير المتماثلة فان نسبة إحتمال الإصابة أقل من ١٠ ٪ مما يؤكد تأثير العوامل الوراثية فى انتقال مرض الفصام .

كما تبين من دراسات أخرى تالية أن الفصام ينتشر بين الأقارب البيولوجين الذين أصيبوا بالفصام بنسبة يبلغ سته أضعاف (١١ ٪) نسبة انتشارها بين الأقرباء بالتبنى (٢ ٪) (موسن وآخرون ١٩٨٦ ص ٦٨) .

٦) الأمراض النفسية :

يرتبط مرض الإكتئاب Depression بالعوامل الوراثية ، وهو عبارة عن حالة من الإضطراب والإنقباض النفسى غير المعروف أو المحددة أسبابه النفسية أو الإجتماعية. فقد تبين وجود بعض الروابط العائلية فى حالات إضطرابات الإكتئاب، وذلك نتيجة ما تحدثه العوامل الوراثية من عمليات بيوكيميائية .

٧) السمات الشخصية :

تؤثر الوراثة أيضا فى نقل السمات الشخصية مثل الإنطواء الإنبساط من الأباء الى الأبناء. ففى أحدى الدراسات بعدد من أزواج التوائم المتماثلة والمتشابهة من المراهقين من خلفيات عرقية مختلفة، وأظهرت التوائم المتماثلة قدرا كبيرا من التشابه فى درجات الأنطواء الإجتماعى أكثر مما ظهر لدى التوائم المتشابهة ، الأمر الذى يبين تأثير العوامل الوراثية على بعض سمات الشخصية مثل الإنطواء والإنبساط (مسن وآخرون ١٩٨٦ ص ٧٢) .

كما تبين أيضاً آن بعض الخصائص السلوكية مثل الإيجابية أو السلبية أو سرعة الإستجابة أو غيرها من الأمور التى تتأثر بالعوامل الوراثية كما تتأثر ببعض العوامل الأخرى .

وجدير بالذكر أن تأثير الوراثة فى هذه الخصائص السلوكية أو السمات الشخصية لم تحظ بتأييد الكثيرين من علماء النفس حيث أن النتائج متعارضة ، وأن المشكلة مازالت قيد البحث حتى هذه اللحظة ، وربما مع بداية التسعينات نسمع عن بعض النتائج الحاسمة فى هذا الميدان .

ب) النضج Maturation

يعتبر النضج أحد العوامل الداخلية الهامة المسئولة عن الفروق الفردية فى عمليات النمو بين الأطفال، وبالتالى هو أحد العوامل المؤثرة فى النمو الإنسانى.

وتشير كلمة النضج الى أنماط التغير المحدده داخليا والتى تعود الى عوامل بيولوجية أو فسيولوجية مثل حجم الجسم ، أو تطور بعض المهارات الحركية. وهى عمليات تستمر مع الإنسان منذ لحظة الخلق والتكوين حتى نهاية الحياة .

ويتضمن النضج عمليات النمو الطبيعى التلقائى التى يشترك فيها الأفراد جميعا والتى ينتج عنها تغييرات منظمة فى سلوك الفرد ، بغض النظر عن أى تدريب أو خبرة سابقة . أىْ أنه أمر تقرره الوراثة (حامد زهران ١٩٧٧ ص ٤٦).

وهكذا يتضح العلاقة بين الوراثة والنضج ، فالنضج يحدد عن طريق الوراثة، بحيث ينضج كل الأفراد فى نفس الخط تقريبا دون تغير نتيجة العوامل الوراثية .

وغالبا ما نستخدم كلمة وراثة عندما نتكلم عن التأثيرات التى من نتيجتها تحدث الإختلافات بين الأفراد (لون العين – شكل الأنف – البشرة – الذكاء .... الخ) بينما نستخدم كلمة النضج لنشير الى تلك العوامل الوراثية التى يكون من نتيجهتا أنماط واحدة من النمو والتطور عند جميع الأفراد (Bee , H , 1981)

ويحدد النضج شكل النمو بغض النظر عن التدريب أو الخبرة ، ويتضح هذا جيدا فى شكل النمو فى مرحلة ما قبل الميلاد ، لكن تأثير النضج لا يقف عند الميلاد ، بل يستمر بعد ذلك لسنوات طويلة . فنمو المهارات اللازمة والضرورية لعمليات الزحف أو المشى تكتسب وفق جدول زمنى وكأنها نتيجة عوامل وتغيرات داخلية فسيولوجية فقط .

أما أكثر الأمور التى يظهر فيها النضج بصورة واضحة هو التغير الذى يحدث فى الأمور الخمسة التالية :

١) التغير فى حجم الجسم والطول والوزن .

٢) التغير فى الأبعاد مثل نسب الجسم المختلفة .

٣) التغير فى الشكل مثلا ملامح الوجه .

٤) إكتساب أشكال جديدة فى النمو مثل القدرة على الزحف والمشى أو اكتساب خصائص الجنس .

٥) التغييرات العقلية كما تبدو فى زيادة استخدام المنطق والتفكير المجرد .

(Jones , et al . 1985 , P 32)

كما توجد بعض الحالات القليلة والتى تبدو وكأنها نتيجة عامل النضج البحث فقط، وأن التدريب والخبرة لا يعملان أى تأثير على الإطلاق . ففى دراسات دنس، المشهورة والتى أجراها على الأطفال اليتامى فى أحد ملاجىء ايران، وجد هذا الباحث أن الأطفال الذين قضوا الشهور الأولى من حياتهم نائمون على ظهورهم، (وأن الفرصة للنوم على بطونهم لممارسة الحركات الضرورية للزحف كانت قليلة أو نادرة)، إستطاع هؤلاء الأطفال الزحف ولكن الجدول الزمنى لإكتساب هذه المهارة كان متأخرا نسبيا بتأثير المؤثرات البيئية بمقارنة الأطفال الآخرين الذين يقضون بعض الوقت فى النوم على بطونهم.
(Dennis, W . 1969)

جـ- الغـدد Glands

توجد فى جسم الإنسان نوعان من الغدد، الأولى تسمى الغدد الصماء (أو غير القنوية) والتى تصب إفرازاتها فى الدم مباشرة ، والنوع الأخر من الغدد هى الغدد القنوية (مثل الغدد اللعابية والدمعية والعرقية وغيرها) والتى تصب افرازتها عبر قنوات. كما توجد غدد تجمع بين الإثنين ، أى تفرز هرمات فى الدم مباشرة كما

أن لهـا إفـرازات أخـرى تسـيـر فى قنـوات مـثل الغـدد الجنسـيـة والبنكريـاس وغيرهمـا.

وللغدد بأنواعها المختلفة تأثيرات كبيرة فى عمليات النمو . ويهتم علم النفس بالغدد الصماء لمالها من تأثيرات علي السلوك والشخصية ، وحيث ترتبط وظائف الغدد الصماد إرتباطا كبيرا بوظائف أجهزة الجسم المختلفة ، خاصة الجهاز العصبى ، وبصفة أخص الجهاز العصبى الذاتى؛(حامد زهران ١٩٨٤) .

كما توثر الغدد الصماء فى النشاط العام للفرد ومدى سرعة إستجابته للمواقف وردود أفعاله ، حيث تؤدى اضطرابات افرازات تلك الغدد الى ردود الفعل السلوكية المرضية.

على حين أن التوازن والاعتدال فى افرازات هذه الغدد يجعل الفرد سـويا سليـما نشـطاً ، وبالتالى يـكون لها تأثـير طيـب على سـلوكه بصفة عـامة. وأهـم الغدد الصمـاء Endocrine Glands الموجـودة فى جسم الإنسـان هى كالآتى:

١) الغدة النخـامية	Pituitary Gland
٢) الغدة الصنوبرية	Pineal Gland
٣) الغدة الدرقيـة	Thyroid Gland
٤) جارات الدرقية	Para Thyroid Glands
٥) الغدة التيموسة	Thymus Gland
٦) الغدد الكظرية	Adrenals Glands
٧) الغدد الجنسية	Gonads Glands

وسوف نتناول نماذج من أهم هذه الغدد حتى نبين أهميتها فى عمليات النمو بصفة خاصة والسلوك بصفة عامة .

١) الغـدة النخامية Pituitary Gland

وهى من أهم الغدد الصماء الموجودة فى جسم الإنسان ، ويطلق عليها سيدة الغدد أو الغدة المسيطرة. وتقع أسفل المخ ، ولها فصان أحداهما أمامى والأخر خلفى، ولكل منهما إفرازاته الخاصة الهامة التى تؤثر فى النمو بصفة عامة وفى التحكم فى الغدد الآخرى الموجودة فى الجسم كالدرقية والكظرية والتناسلية وغيرها، ولذلك تعتبر هذه الغدة همزة الوصل بين الجهاز العصبى وبقية الغدد.

(Jones, Garrison , & Morgan , 1985)

وأهم إفرازات الفص الأمامى للغدة النخامية هو هرمون النمو الذى يساعد على تكوين المادة الحية (البروتوبلازم) اللازمة لبناء خلايا جديدة فى الجسم . كما تعمل على نمو العظام والعضلات، وفى حالة إختلال إفراز هذا الهرمون يؤدى الى نتائج سيئة على النمو ، فمثلا إذا قل هرمون النمو فى مرحلة الطفولة أدى ذلك الى نقص النمو وأصبح الفرد قزما . أما زيادة إفراز هذا الهرمون فى مرحلة الطفولة فيؤدى الى الضخامة أو العملقة .

أما هرمونات الفص الخلفى من الغدة النخامية فتؤثر فى ضغط الدم وتنظيم الماء فى الجسم

٢) الغـدة الدرقية Thyroid Gland

تقع الغدة الدرقية أسفل العنق أمام القصبة الهوائية ، ولها فصان جانبيان وجزء متوسط بينهما ، وهذه الغدة مسئوله عن تنظيم عمليات الأيض Metabolism فى الجسم بصفة عامة . أما أهم هرمونات هذه الغدة فهو الثيروكسين (Thytoxin)

الذى يعمل على تنشيط خلايا الجسم المختلفة . ويؤدى نقص هرمون الثيروكسين الى التأخر فى النمو الجسمى والضعف العقلى عند الأطفال . أما عند الكبار فيؤدى نقص الثيروكسين الى تخلف فى القوى العقلية والتفكير وكذلك الإفراط فى السمنه وأحيانا يؤدى الى كسل الجهاز التناسلى عند النساء فى إفراز البويضات .

أما زيادة هذا الهرمون فيؤدى الى الإسراع فى النمو خاصة النمو الجسمى بشكل غير منتظم عند الأطفال. أما فى مرحلة المراهقة فيؤدى الى تضخم الغدة الدرقية وزيادة عمليات الأيض، وجحوظ العينين، وسرعة ضربات القلب .

وجدير بالذكر أن اليود هو العنصر الأساسى فى تركيب الثيروكسين، ولهذا غالبا ما ينصح بالحصول على كميات مناسبة من اليود خاصة للأطفال الصغار.

٣) الغـدد الكظرية Adrenals Glands

وهو زوج من الغدد يقع فوق الكليتن وتتكون كل منهما من جزأين إحداهما القشرة والأخر اللب . ولكل منهما أيضا إفرازاته التى تؤثر فى عمليات النمو ، فمثلا تؤثر هرمونات القشرة فى النمو الجسمى ، حيث تؤدى زيادة هذه الهرمونات الى الإسراع فى النمو الجنسى .

أما اللب فيفرز هرمون الأدرينالين الذى ينظم ضغط الدم ، حيث يؤثر فى العضلات اللاإرادية الموجودة فى جدران الأوعية الدموية مما يجعلها تتسع وتنقص ، فيرتفع أو ينخفض لذلك ضغط الدم .

كما يزداد إفراز الادرينالين فى المواقف الإنفعالية الشديدة مثل حالات الخوف أو الغضب ، فيزيد من ضربات القلب ومعدل التنفس ، كما يعمل على زيادة نسبة السكر فى الدم، وبالتالى يتأكسد السكر فى العضلات فيوفرللجسم قدرا من الطاقة تساعدة فى الدفاع أو الهجوم أو الهروب ولذلك يسمية البعض بهرمون الطوارىء .

٤) الغـدد التناسلية Gonads Glands

وتمثل الخصيان عند الذكر والمبيضان عند الأنثى وأهم وظائف هذه الغدد هو تحقـيق النمـو عن طريق افـراز الهـرمـونات الجنسيـة ، وتحقـيق التكاثر عن طريق الحيوانات المنوية عند الذكر ، والبويضات عند الأنثى .

كما تساعد هرمرنات هذه الغدد على ظهـور الصفات الجنسية الثانوية عند الجنسين، مما ينعكس على النمـو الإنفـعـالى للفـرد. وكـذلك فكرته عن ذاته، وعلاقته بالآخرين .

ثانياً : العوامل الخارجية :

ونعنى بها كل ما يحيط الطفل من مؤثرات وعوامل . واذا نجحنا فى حصر وتحديد العوامل الداخلية التى تؤثر فى نمو الأطفال ، فانه يصعب أو يستحيل حصر كل العوامل الخارجية، إن فهم وتحديد العوامل البيئية التى تؤثر فى سلوك الأطفال عملية أصعب من تحديد العوامل الداخلية ، وذلك لكثرتها وتشابكها مع بعض . وقد ذهب علماء النفس فى مواجهة هذه المشكلة عدة طرق منها أن نسأل عن أنواع الإختلافات البيئية التى تؤثر فى سلوك الأطفال . مثلا :

- ما تأثير الفقر والحرمان على سلوك الطفل ؟
- ما أثر التربية فى ملجأ أيتام على سلوك الطفل وشخصيته ؟
- ما أثر تنشئة الطفل بدون أب أو أم ؟
- ما أثر عدم وجود بروتين كافى فى غذاء الطفل ؟
- ما أثر وجود خبرات متنوعة فى بيئة الطفل ؟

وفى الإجابة عن هذه الأسئلة . نقارن أطفالا من بيئة معينة مع أطفال أخرين

من بيئة أخرى، ونحاول أن نرى الفروق بينهم فى مختلف النواحى .

وقد أفاد هذا النوع من البحث ، الذى يعتمد على مثل هذه التساؤلات فى الوصول الى المعلومات الهامة عن أنواع العوامل البيئية الهامة ذات التأثير الفعال على شخصية الأطفال ونموهم .

وتكون الخطوه التالية هى محاولة الإجابة عن الأسئلة التفسيرية بعد الأسئلة الوصفية التى ذكرتها والتى منها مثلا :

- لماذا يسلك اليتيم الذى ينشأ فى ملجأ أيتام بهذا النوع من السلوك بالذات ؟
- لماذا يعتبر الأداء المدرسى للأطفال سيء التغذية أقل منه عند الأطفال ذوى التغذية الجيدة .
- لماذا يقابل الأولاد الفقراء مشكلات وصعوبات مدرسية ؟
- لماذا يتأثر الأطفال بمشاهدة برامج القسوة فى التليفزيون ؟
- لماذا يحصل أطفال المدارس الخاصة على درجات أفضل فى التحصيل المدرسى؟

إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة توضح تأثير العوامل البيئية المختلفة فى نمو الأطفال وشخصياتهم .

لكن ماذا يقصد بالبيئة ؟

يرى البعض أن البيئة هى كل ما يحيط بالطفل من عوامل ومؤثرات فيزيقية أو اجتماعية . وقد أشار دونالد هب(Hebb) إلى أن مفهوم البيئة يتضمن خمسة مؤثرات متداخلة :

١- البيئة الكيمائية فى الرحم والتى تعمل قبل الولادة مثل العقاقير والغذاء والهرمونات .

٢- البيئة الكيميائية بعد الولادة والتى تعمل بعد الولادة مباشرة مثل التغذية والأكسجين.

٣- الخبرات الحسية الثابتة، وهى تلك الأحداث التى تمر بالحواس قبل الولادة وبعدها وهى واحدة عند جميع أفراد النوع، فمثلاً تعرض كل الأطفال إلى بعض الصور المرئية والأصوات البشرية والإتصال الفيزيقى مع الأخرين .

٤- خبرات حسية متغيرة وهى تلك الأحداث التى تمر بالحواس، وهى ليست واحدة عند كل فرد أو نوع ، حيث تختلف باختلاف الظروف المحيطة بالطفل، وهى تختلف من طفل لآخر وفقا لإختلاف المستويات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية .

٥- الأحداث التصادمية الفيزيقية، وهى تلك الخبرات التى ينتج عنها تهتك فى خلايا الكائن العضوى سواء قبل الميلاد أو بعده (Hebb, D. 1972, P. 128)

وحيث أن هذه العوامل البيئية كثيرة ومتعددة ومتشابكة ويصعب حصرها بدقة، فسوف نقتصر فقط على إثنين منها .

١) الغذاء وأثرة فى النمو الانسانى :

الغذاء أحد العوامل التى تتأثر بالبيئة ، فيختلف كما ونوعا باختلاف المستويات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية داخل المجتمع الواحد ، كما قد يختلف من مجتمع الى أخر وفقا لتقدم المجتمعات وثقافتها وعاداتها فى التغذية . كما يعتبر الغذاء أحد العوامل البيئية التى تؤثر فى النمو الإنسانى خلال المراحل العمرية المختلفة .

فالغذاء مهم فى حياة الإنسان ويتأثر نموه بنوع وكمية الغذاء ، وبدونه لا

يمكن أن تستمر الحياة طويلا ، وهو الذى يساعد فى بناء ونمو خلايا الجسم ، كما يمده بالطاقة اللازمة للحياة سواء فى النشاط الجسمى أو العقلى . وتنطبق هذه الأهمية على جميع مراحل الحياة منذ لحظة الخلق والتكوين حتى نهاية الحياة، لكن تزداد هذه الأهمية فى بداية الحياة والسنوات الأولى بالذات حيث يكون النمو فيها سريع بدرجة ملحوظة عن غيرها من المراحل الأخرى . فأهمية الغذاء بالنسبة للطفل الصغير أكثر أهمية منها بالنسبة للراشدين. حتى فى مرحلة الطفولة نلاحظ أهمية الغذاء فى السنتين الأولتين أكثر منها مقارنة بسنوات الطفولة المتأخرة. هكذا يمكن القول بوجود علاقة موجبة بين أهمية الغذاء وشكل النمو وسرعته فى المراحل المختلفة .

ويؤدى نقص أو سوء التغذية آلى فشل الفرد فى تحقيق إمكانات النمو ، كما يؤدى إلى الإصابة بكثير من الأمراض التى أهمها فقر الدم ولين العظام وعدم القدرة فى مقاومة الأمراض .أما عدم التنوع فى الغذاء فيؤدى الى إضطراب النمو بصفة عامة، فالجسم يحتاج الى البروتين والدهون والمواد الكربوهيدراتية والأملاح والفسفور والكالسيوم والفيتامينات .

٢) خبرات التعلم المختلفة :

كذلك يمكن تفسير الإختلافات بين سلوك الأطفال أثناء عمليات النمو كنتيجة لخبرات التعلم التى يتعرض لها مثل هؤلاء الأطفال فى بيئاتهم المختلفة ، لذلك ينبغى أن نعرض بسرعة كيف يتعلم الأطفال.

كيف يتعلم الأطفال Children's Learning

الحديث عن التعلم حديث طويل، لكننا نتناوله بشيء من الإختصار نوضح فيه أهمية التعلم فى حياة الإطفال بصفة عامة، وكيفية حدوثه .

كيف يحدث التعلم ؟ وكيف يتأثر الطفل بالبيئة لدرجة أن سلوكة يتغير ؟

عملية التعلم عملية أساسية وهامة فى حياة الطفل منذ اللحظة الأولى من حياته، ونتيجة لإستجابات البيئة المحيطة بالطفل، يتعلم كثيرا من أنواع السلوك سواء المرغوبة أو غير المرغوبة. وعلى كل حال توجد ثلاثة أنواع رئيسية من التعلم يلعب كل منها دورا هاما فى نمو الأطفال .

أ) التعلم الشرطى الكلاسيكى Classical Conditioning

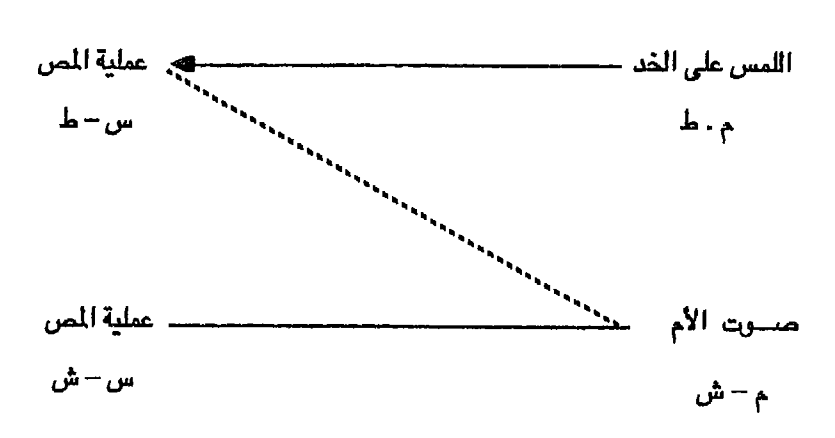
يعتبر العالم الروسى المشهور بافلوف Pavlov أول من تكلم عن هذا النوع من التعلم، ويقصد به العملية أن يمكن أن ترتبط فيها الإستجابات المنعكسة بمثيرات جديدة فى البيئة .

ويرى بافلوف أن تقديم الطعام للكلب يمثل مثير طبيعى، وأن إفراز الكلب للعاب يمثل إستجابة طبيعية أيضا. وإستطاع بافلوف أن يحصل على هذه الإستجابة الطبيعية (إفراز اللعاب) باستعمال مثير آخر جديد وليكن صوت جرس مثلا، فعن طريق تكرار التجربة عده مرات وتقديم المثير الشرطى (الجرس) قبل المثير الطبيعى (الطعام) أمكن الحصول على الإستجابة الأصلية وهى افراز اللعاب

شكل رقم (٢ : ٥)

يبين طريقة حدوث التعلم الشرطى البسيط

ولنعرض أمثلة من سيكولوجية نمو الأطفال . إذا لمست الطفل الصغير على إحدى خدية فسوف يتجة نحو اللمس ويبدأ فى عملية المص (إستجابة منعكسة) . وباستخدام لغة التعلم الشرطى ، يعتبر اللمس على الخد مثير طبيعى كما أن الدوران والمص تعتبر استجابات طبيعية ، وهناك عمليات أخرى كثيرة وغالبا ما ترتبط بعملية اللمس على الخد .. منها مثلا وقع أقدام الأم ، وإحساس الطفل بحمله بين يدى أمه ، وسماع صوت الأم ... الخ فاذا اقترن أى مثير من هذه المثيرات بالمثير الطبيعى (اللمس على الخد) يمكن أن يصبح هذا المثير الجديد مثيرا شرطيا، بمعنى أن صوت الأم اذا اقترن بعملية اللمس على الخد يكون كافيا للحصول على استجابة الطفل فى المص والإنتباه (Bee, 1981)



شكل رقم (٢ : ٦)

يبين حدوث التعلم الشرطى البسيط مع الطفل

وجدير بالذكر أن عملية التعلم الشرطى يمكن أن تفسر كثيرا من مخاوف الأطفال ففى تجربة العالم الأمريكى واطسن (Watson) والتى أشار فيها الى أن الطفل البرت Albert لم يكن يخاف الموضوعات ذات الفراء (كلب – قط – فأر ..... آلخ) فأمكن أن يتعلم الخوف من هذه الأشياء عن طريق التعلم الشرطى .

وتفاصيل هذه التجربة . أنه قدم للطفل فأرا أبيض اللون ، وفى اللحظة التى حاول فيها الطفل أن يمسك الفأر أحدث واطسن صوتا عاليا ، فقفز الطفل وخاف (إستجابة طبيعية) وبدأ يبكى . «بعد تكرار التجربة كان مجرد رؤية الفأر كافية لإثارة خوف الطفل وإستمراره فى البكاء . وقد لوحظ أيضا أن الطفل قام بعملية تعميم Generalization وبدأ يخاف من الأشياء الشبيهة بالفأر الأبيض .

وهناك العديد من الأمثلة الأخرى التى يمكن ذكرها فى هذا الصدد ولكنى واثق من أنك تستطيع أن تفكر بمفردك فى الكثير منها – لتبين دور التعلم الشرطى فى النمو المبكر للطفل .

ورغم أهمية هذا النوع من التعلم فى تفسير بعض التعيرات التى نلاحظها فى تطور نمو الأطفال ، الا أنه غير كاف فى تفسير غالبية التغيرات الحادثة أثناء عملية النمو . والأهم من هذا أنه يجب أن نفهم أن التعلم الشرطى لا يتضمن تعلم استجابات جديدة. بل يتعلم الطفل الإستجابة (وهى موجودة فعلا) لمثيرات جديدة، فالطفل مثلا لا يمارس المص بطريقة افضل من قبل ، لهذا اذا أردنا أن نفسرالتغيرات الحادثة فى إستجابات الطفل، أو التحسن فى المهارات الموجودة فعلا، أو إكتساب مهارات جديدة، فلا بد أن نبحث عن نوع آخر من التعلم .

ب) التعلم الشرطى الإجرائى Operant Conditioning

يعود هذا النوع من التعلم الى العالم الأمريكى المشهور ، ف . ب سكنرSkinner , F. B.ويميز فيه بين نوعين من السلوك :

(١) السلوك الإستجابى

وهو ما ترتبط فيه الإستجابة بمثير معين فى العالم الخارجى ، مثل سلوك مضغ الطعام ، والمص والبلع وسحب اليد عند لمس النار ، أو الرجفة عند سماع صوت

مفاجىء أو العطس ، أى هو أنواع الإستجابات التى يقوم بها الطفل دون تعلم (الأفعال المنعكسة) وهو إستجابة مثيرها الأصلى معروف ومحدد فى البيئة .

(٢) السلوك الإجرائى

وهو سلوك لا يرتبط بمثير معين فى البيئة الخارجية كسلوك الطفل وهو يقرأ أو يكتب، أو سلوكه وهو يلعب، أو سلوكه وهو يتحدث مع طفل أخر. وهذا النمط من السلوك هو ما يسميه سكنر السلوك الإجرائى Operant Conditioning .

ويتضمن التعلم الشرطى الكلاسيكى - كما رأينا من قبل الربط بين استجابة قديمة ومثير جديد - بينما التعلم الشرطى الإجرائى يتضمن تعلم استجابة جديدة مع ربطها بمثير قديم موجود فى البيئة ، فحينما نحاول ان نعلم الطفل الصغير سلوكا جديدا أو استجابة جديدة ، وهى الأكل بالمعلقة ، فيمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق مكافأة الطفل على كل سلوك يقربة من الهدف، فيمكن مثلا أن نضع المعلقة أمام عينى الطفل بجوار الأكل ، وبمجرد أن يحاول الطفل مسكها ووضعها فى الطعام ، علينا أن نعزز هذا السلوك بنوع من المكافأت مثل كلمة شاطر أو وضع قطعة طعام فى فم الطفل ، وتدريجيا نطلب من الطفل أن يفعل سلوكا أحسن وأحسن بنفسه قبل أى مكافأة وبعد فترة قصيرة يستطيع الطفل أن يمارس سلوك الأكل بالمعلقة ، ويصبح سلوكا مرغوبا أكثر من مجرد أكله باصابعه . (Sprinthall & Sprinthall , 1977)

والفكرة الجوهرية فى التعلم الإجرائى، أن الطفل (أو الحيوان) بعد حدوث الإستجابة المرغوبة، ونتيجة للنتائج المرضية، التى تؤدى الى حالة اشباع فى الكائن الحى، يحاول بدوره أن يكرر هذه الإستجابة فى نفس الوقت ونفس الظروف، فالطائر الجائع يحاول أن يذهب الى نفس المكان الذى إعتاد عليه للحصول على طعامه .

وتعتبر كلمة شاطر في لغة التعلم الإجرائي معززا ايجابياً Positive Reinforcer وهو أي شيء يمكن أن يزيد من إحتمال حدوث الإستجابة. ويمكن أن تكون كلمات التشجيع ، الطعام والنقود والإنتباة ... الخ معززات موجبة لغالبية الأطفال . أما المعززات السالبة Negative Reinforcer فهي الأشياء التي لها تأثير قوي في إبعاد الإستجابة وعدم ظهورها . فمثلا إذا ضربت طفلا صغيرا على وجه ويقول له أنك اذيتني فأنت طبعا سوف توقف هذا السلوك. ويعمل إيقاف السلوك كمعزز لقول الطفل انك اذيتني وبهذا يزيد فرصة سماع نفس التعليق من الطفل في المرات القادمة في مثل هذه المواقف .

ولا ينبغي أن يفهم من الفكرة السريعة عن التعلم الإجرائي أنه يتطلب شخصا آخرا (مثل الوالدين أو المدرس) حتى يعزز سلوك الطفل ، إنه ليس ضروريا بل أكثر من ذلك أن الطفل يستطيع أن يخلق المعززات الموجبة والسالبة لنفسه ولها نفس التأثير على السلوك . خذ مثلا لهذا الطفل الذي يخلع حذاءه ، عندما يشعر أن شيئا غير مريح في داخل الحذاء ، فوقف هذا السلوك المضايق للطفل مع شعوره بالراحه ، يعتبر في حد ذاته معززا لهذا السلوك في المرة القادمة .

ويمكن للوالدين والمربين ضبط كثير من المعززات التي توجد في بيئة الطفل ، وهم بذلك يستطعون تغيير سلوك الأطفال في عدة نواحي ، ولكن أيضا ليست كل المعززات تحت سيطرة الوالدين أو المعلمين .

جـ) التعلم بالملاحظة Observational Learning

يتضمن التعلم عن طريق الإشتراط الإجرائي نوعا من التعزيز، وأن الطفل (أو الكائن) يمكن أن يكرر هذا السلوك المتعلم اذا اقترن هذا النوع من السلوك بما يحقق نتيجة طيبة، مثل أشباع رغبة أو دافع، ولكن ليس كل أنواع التعلم يتطلب هذا النوع من التعزيز، بل على العكس، يمكن أن يتعلم الطفل

مجموعة من السلوك بمجرد أن يلاحظ شخصا آخر يقوم بهذا السلوك . فمثلا يمكن للطفل الصغير أن يتعلم استخدام المعلقة أثناء الأكل بمجرد مشاهدة أفراد أخرين يأكلون بهذه الطريقة . وكذلك الحال فى تعلم سلوك العدوان مثلا ، نتيجة مشاهدة بعض برامج القسوة والعدوان على شاشة التليفزيون، أو لمجرد مشاهدة آبائهم يضربونهم .

ثالثا : التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية Interaction Effects

ويقصد به أن يكون سلوك الطفل نتيجة لأكثر من عامل واحد ، بل يكون نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل سواء الداخلية أو الخارجية . فسلوك الطفل عادة ما يكون نتيجة تفاعل عوامل بيولوجية مع عوامل بيئية .

وتشير كلمة Interaction إلى مثل هذه التركيبة من التفاعلات وأن تأثير أحد العوامل يعتمد على العوامل الأخرى، وتعمل العوامل الداخلية مع العوامل الخارجية فى كل مجال من مجالات سلوك الطفل، وعلى ما أظن أنه لا توجد حالة واحدة يمكن أن تعود الى تأثير العوامل الداخلية فقط، أو تأثير العوامل الخارجية فقط. والسؤال الأكثر أهمية والمحير فى هذا المجال هو عن طبيعة العلاقة بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. فعوامل الوراثة والنضج وهى عوامل داخلية يمكن أن تضاف الى تأثيرات البيئة وهى عوامل خارجية، فتتفاعل كل من الوراثة والبيئة باستمرار للتأثير على عمليات النمو بدءا من الخلق والتكوين حتى مرحلة الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة . فتقوم الوراثة بنقل الصفات البشرية منذ بداية الحمل، على حين تقوم بيئة الرحم بتشكيل الطفل. (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١٠١).

وإذا نظرنا الى تأثير عوامل الوراثة والتغذية فى ذكاء الأطفال، ونقول أن عوامل الوراثة العقلية الجيدة مع الغذاء الجيد يمكن أن ينتج أطفالا لامعين . أما الأطفال

المتوسطون فى الذكاء فهم نتيجة عوامل وراثية منخفضة مع غذاء جيد ، أو نتيجة عوامل وراثية عالية مع غذاء سىء . أما الأطفال أقل من العاديين فى الذكاء . فهم حتما نتيجة عوامل وراثية منخفضة مع غذاء سىء . ولكن ينبغى أن نكون حذرين فى فهم مثل هذه التأثيرات ، لأن المسأله ليست بهذه الصورة من البساطة .

لكن أيهما أكثر تأثيرا فى عمليات النمو الوراثة أم البيئة ؟

هذه قضية قديمة ، والتى تسمى قضية الفطره / التربية (Nature - Nurture) ولا يمكن القول أن الوراثة وحدها أو البيئة وحدها هى الأكثر أهمية، لأن كل منهما له تأثير هام فى عمليات النمو ، فتأثير الوراثة يعتمد على مدى إسهام البيئة ، والعكس صحيحج أيضا . والنمو اللغوى خير مثال لهذا النوع من التفاعل فى التأثيرات بينهما، فالبيئة هى التى تحدد نوع اللغة التى سيتحدثها الطفل سواء كانت اللغة العربية، أو الأنجليزية أو الفرنسية أو غيرها، على حين تزوّد الوراثة الطفل بالأحبال الصوتية، والقدرة على التحكم فى عضلات الشفتين لإخراج الحروف والكلمات. كما تزوده الوراثة أيضا بجهاز خاص فى المخ LAD لتجهيز اللغة . ولهذا فشلت كل المحاولات التى بذلت وتبذل مع الكائنات غير الإنسانية لتعلم اللغة . وهكذا يمكن تفسير المستوى النمائى للفرد بصفة عامة فى المعادلة الأتية:
المستوى النمائى للفرد = الوراثة x البيئة x الوقت

(Jones, et al . 1985, p . 29)

* * *

الفصل الثالث

مبـادئ النمـو ومطالبـه

أولاً : مبادئ النمو الإنساني.

ثانياً : مطالب أو مهام النمو.

١ – مفهوم مطالب النمو.

٢ – أهمية مطالب النمو.

٣– مخاطر مطالب النمو.

٤ – أهم مطالب النمو خلال المراحل العمرية المختلفة.

ا لفصـــل الثالث

مبـادئ النمـو ومطالبـه

أولاً : مبادئ النمو الإنسانى :

النمو الإنسانى بصفة عامة مثل أى ظاهرة فى الكون سواء كانت طبيعيـة أو انسانية لا تحدث بالصدفة العشوائية بل تحدث وفقا لقوانين وتنظيمـات وأسـباب ومسببات فالظواهر النفسية تشبه الظواهر الطبيعية فى أن لهـا قوانـين تنـظم حدوثـها وتفسرها وتتحرك من خلالها ولعل هذا ما يؤكد فكرة الحتمية فى العلـم Determinism

وفى السنوات الأخيـرة توصل فريق من علماء النفس المهـتمين بالنمـو الى مجموعة من المبادىء أو القوانين التى تحكم النمو بصفة عامة، والذى لا يمكن فهمه إلا فى ضوء هذه المبادىء والقوانين . كما تساعد فهم هذه المبادىء الوالدين والمعلمين وكل القائمين على شئون تربية الطفل فى التعامل معه بصورة أفضل وأكثر فعالية ، فيعملوا جميعا على تهيئة أحسن الفرص وأفضل الظروف التى تيسر الوصول بعمليات النمو الى الصورة المنشودة .

ويمكن تلخيص أهم هذه المبادىء على النحو التالى :

١) يتضمن النمو تغيرات كمية وكيفية :

لا يقف مفهوم النمو بمعناه الشامل عند مجرد التغيرات الكمية التى تحدث للفرد خلال مراحل نموه المختلفة مثل الزيادة الرقمية فى الطول أو الوزن أو عدد الأسنان، أو زيادة فى درجة الذكاء، ولكن يتضمن النمو أيضا التغيرات النوعية أو الكيفية والتى تعنى تغير فى الوظائف المختلفة من جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية . فمثلا يتضمن النمو الزيادة فى وزن المخ خلال المراحل المختلفة، كما

يتضمن أيضا التغير فى طريق تفكير الطفل وطريقة تناولة للمشكلات الماثلة أمامه خلال المراحل المختلفة . فالطفل عندما ينمو يكون هذا النمو فى تكوينه كما يكون فى وظائفه أيضا/ فالنمو فى الجسم يسير جنبا الى جنبا مع النمو فى الوظيفة . فالجهاز العصبى للطفل ينمو حجما ، كما ينمو وظيفيا ، وكذلك كل أجهزة الجسم تزداد حجما وتنمو وظيفيا .

٢) يحدث النمو فى مراحل متعاقبة :

النمو لا يحدث فى فراغ وإنما يحتاج الى زمن يحدث فيه ، والزمن قد يستغرق الحياة كلها ، طالما أن النمو يستمر من البداية إلى النهاية . ولقد جرى العرف فى تقسيم النمو الى مراحل أساسية كالآتى :-

١) مرحلة ماقبل الميلاد Prenatal Stage

٢) مرحلة الطفولة Childhood Stage

٣) مرحلة المراهقة Adolescence Stage

٤) مرحلة الرشد Adulthood stage

٥) مرحلة الشيخوخة Aging stage

كما أن لكل مرحلة بداية ونهاية، والمراحل متداخلة فيما بينها، والإنسان لابد أن يمر بكل هذه المراحل اذا كتب الله له الحياة ، أى لا يستطيع أن يقفز إحدى هذه المراحل إلى التى تليها .

وهكذا يمكن القول أن جميع الأفراد يمرون بنفس المراحل تقريبا ، فالكل يمر بمراحل ما قبل الميلاد فالطفولة فالمراهقة فالرشد والشيخوخة . كما يتأثر مستوى نمو الفرد فى إحدى هذه المراحل بمستواه فى المراحل التى تسبقها. فالطفل الذى لم تتاح له فرصة طيبة للنمو البدنى فى الطفولة تكون فرصته قليلة

لتحقيق نمو بدنى متفوق فى مرحلة المراهقة .

(محمد خالد الطحان - سيد الطواب - نبيل محمود - ١٩٨٩ ص ٥٣)

٣) لكل مرحلة من مراحل النمو المختلفة خصائصها ومميزاتها الفريدة :

طالما قسم العلماء النمو الى مراحل ، فلا بد أن يكون هناك مبررا لهذا التقسيم، وغالبا ما يتم التقسيم عند نقاط معينة من حياة الفرد تحدث فيها تغيرات جوهرية، فلحظة الميلاد نقطة تحول كبيرة تفصل بين مرحلتين هما ما قبل الميلاد والطفولة، ولكل مرحلة من المرحلتين خصائصها الهامة ومميزاتها الفريدة التى تميزها عن المراحل الأخرى سواء السابقة أو اللاحقة . فالطفل فى مرحلة ما قبل الميلاد يعتمد اعتمادا كليا على أمه فى كل شيء وخصوصا الوظائف الأساسية للحياة . وبعكس ما يحدث بعد الميلاد مباشرة من اعتماده على نفسه فى كل هذه الوظائف الحيوية. كما أن اهتمامنا بالطفل فى مرحلة ما قبل الميلاد يتم بطريقة غير مباشرة حيث نهتم بالأم ، بعكس ما سيحدث بعد الميلاد حيث نهتم بالطفل بطريقة مباشرة .

كما أن مرحلة المراهقة تتميز عن غيرها من المراحل السابقة أو اللاحقة ، أقصد الطفولة والرشد، فهى تختلف عن الطفولة من حيث النمو الجسمى والفسيولوجى الواضح الذى أقرب ما يكون فيه المراهق الى مرحلة الرشد. كما أن المراهقة تختلف عن الرشد فى عدم وصول المراهق بعد الى النضج الكامل عقليا وانفعاليا واجتماعيا بالدرجة التى تسمح له فيها بالدخول فى عالم الكبار الراشدين.

وحتى عندما نقسم إحدى المراحل الى أخرى فرعية مثل الطفولة مثلا (مبكرة - متأخرة) فان لكل منها مميزاتها وخصائصها المميزة . فاللعب وإن كان سلوكا موجودا فى كل مراحل الطفولة المختلفة الا أنه يمارس بطريقة مختلفة فى كل منها. (زهران ١٩٨٤)

كما نلاحظ أن أسس تقسيم المراحل يختلف من وجهة نظر الى أخرى، فيعتمد البعض على خصائص عامة ترتبط بالناحية البدنية والخصائص النفسية، وعلى حين يعتمد البعض على تطور التفكير والعمليات المعرفية وهكذا .

٤) يتأثر النمو بالعوامل الداخلية والخارجية والتفاعل بينهما :

تتبع كل الأنواع فى نموها نمطا معينا يرتبط بنوعها وذلك عن طريق العوامل الوراثية بحيث تنضج فى نفس اتجاه هذا النمط . ويمتد هذا النمط من البداية منذ البويضة الملقحة حتى المراحل التالية المختلفة، ولكن هذا النمو ليس مطلقا، فالعوامل البيئية لها تأثيرها الواضح أيضا فى عمليات النمو .

إن النمو الإنسانى يسير فى خطوات محسوبة ومنظمة يمكن أن تحدد فى خطوات وجداول واضحة، لكن فى بعض الأحيان يحدث تغيير فى هذه الجداول نتيجة الظروف غير العادية فى بيئة الرحم.

(Jones et . al . 1985)

كما بينت الدراسات التى اجريت على الفئران أن نفس الجينات يمكن أن تنتج نتائج مختلفة وفقا للإختلافات البيئية ، وأن عدم انتظام النمو يمكن أن يكون نتيجة أخطاء فى الجينات أو اخطاء فى الحالات البيئية غير الطبية ، فالنمو ليس فقط نتيجة العوامل الوراثية أو العوامل البيئة بل هو نتيجة العاملين معا .

كما أن التفاعل بين الوراثة والبيئة يحب أن يؤخذ فى الإعتبار عند الحديث عن مبادىء النمو ، حيث تزود الوراثة بالشكل الأساسى وامكانيات النمو ، لكن هذا البناء الجينى لا يحدد الطريقة التى يعمل بها الفرد فى المستقبل . إن نتائج السلوك وردود أفعال الناس يساعد فى تشكيل استجابات الفرد . إن نمو الفرد هو دالة للوراثة والبيئة والتفاعل بينهما .

إن الوصول الى إمكانيات الطفل القصوى مثل النبات الذى لابد له فى اختيار البذرة الجيدة وأن توضع فى تربية صالحة ، وتعطى لها المثيرات اللازمة من الماء والشمس والتنظيف حولها دائما .

٥) النمو عملية مستمرة ومتصلة :

النمو عبارة عن سلسلة مترابطة الحلقات كل حلقة تؤدى وتؤثر فى التى تليها، فالنمو عملية مستمرة منذ لحظة الخلق والتكوين حتى نهاية الحياة. ان ما يحدث للطفل فى أى لحظة له تأثيره الواضح فيما بعد. فالخبرات المبكرة للطفل لها تأثيرها الواضح على نمو وتطوره فيما بعد. حتى الحصيلة اللغوية التى تبدو قليلة الإستمرارية فى السنة الأولى من حياة الطفل لها قيمتها فى النمو اللغوى فيما بعد . فالطفل فى هذه الفترة المبكرة يمارس الأصوات التى تستخدم فيما بعد فى بناء حصيلته اللغوية الشاملة التى تربط الموضوعات بأنواع مختلفة من الخبرات فى البيئة اليومية .

(Jones, et . al . 1985)

فالطفل العادى الذى ينمو فى بيئة بها استثارات متنوعة سوف ينمى حصيلة لغوية طيبة فى سن السادسة من عمره . ويستمر النمو اللغوى عند الطفل خلال سنوات المدرسة الإبتدائية ثم المرحلة الإعدادية والثانوية وسنوات الجامعة والرشد.

وهكذا فى مختلف جوانب النمو. فظهور اسنان الطفل لا تحدث بطريقة فجائية، بل هى موجودة داخل اللثة منذ الشهر الخامس فى مرحلة ما قبل الميلاد. ولكنها لم تنضج بعد للظهور خارج اللثة فى الفم حتى الشهر الخامس بعد الميلاد .

إن فكرة استمرارية النمو من الأمور التى تفيد الوالدين والمعلمين فى توجيه الطفل وارشاده، حيث يمكن التنبؤ بما سيحدث للطفل فى المرحلة القادمة .

٦) معدلات النمو غير ثابتة خلال المراحل المختلفة :

للنمو مظاهر مختلفة منها النمو الجسمى والعقلى والإجتماعى والإنفعالى وكلها مترابطة مع بعضها ومؤثرة فى بعضها . الا أن معدلات النمو فى احداها لا يسير بنفس المعدل خلال المراحل التالية ، فالنمو الجسمى لا يسير بسرعة واحدة فى كل مراحل العمر ، ولا ينمو كل مظهر بالسرعة التى ينمو بها مظهر آخر . فمثلا معدل زيادة النمو الجسمى خلال مرحلة ما قبل الميلاد معدل سريع جدا أكثر منه فى أى مرحلة أخرى ، وهو يختلف مثلا عن معدل النمو الجسمى فى مرحلة الطفولة المتأخرة . أى أن النمو لا يسير على وتيرة واحدة ، بل يسير بمعدل غير ثابت خلال المراحل المتعاقبة ، فهناك فترات من النمو يبدو فيها سريعا ، بينما يبطىء فى مراحل أخرى وهكذا بالنسبة لجميع مظاهر النمو.

إن سرعة النمو تختلف باختلاف المجال وتبعا لمرحلة السن الذى يحدث فيه ، فلكل مظهر سرعته الخاصة التى تميزه من غيره من المظاهر الأخرى كما تختلف سرعة المظهر الواحد فى المراحل المختلفة . فمثلا لا تنمو أعضاء الجسم بسرعة واحدة ففى مرحلة ما قبل الميلاد يصل معدل النمو الجسمى الى أقصى سرعة له حيث يصل طول الطفل عند الميلاد ٣/١ من طوله فى الرشد تقريبا . ثم يستمر هذا النمو الجسمى ولكن بمعدل أقل قليلا ثم يتناقص معدل الزيادة تدريجيا، حتى يكاد النمو الجسمى لا يلاحظ فى الطفولة المتأخرة، ثم يعود مرة أخرى الى المعدلات السريعة فى بداية مرحلة المراهقة .والوظائف العقلية إيضا لا تسير بنفس سرعة النمو الجسمى خلال المراحل المختلفة ، بل حتى لا تسير بسرعات واحدة خلال المراحل العمرية المختلفة .

والنمو اللغوى فى العام الأول من حياة الطفل يكون بسيطا لا يتعدى بضعة كلمات بسيطة ، ولكن خلال العام الثانى يزداد هذا النمو بسرعة وتصبح عدد

الكلمات بضعة مئات ثم تزداد فى السنوات التالية حيث تقاس بالألف فى السنه السادسه من العمر ، كما سيتضح هذا عند الحديث عن النمو اللغوى عند الطفل.

٧) يسير النمو من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء :

يبدأ النمو من العموميات ثم ينتقل الى التفاصيل المتمايزة ، فالطفل قبل أن يحرك أصابعة يستطيع تحريك يدية ، ثم يسبقها تحريك جسم أولا ، أى أن النمو يسير من العام الى الخاص ومن الكل الى الجزء ومن المجمل الى المفصل ومن اللامتمايز الى المتمايز. (حامد زهران ١٩٨٤) فالتمايز فى النمو يتقدم من النشاط العام إلى النشاط الخاص ، فاستخدام العضلات الكبيرة يكون قبل استخدام العضلات الصغيرة .

فالطفل يحرك كل جسمه فى البداية عند محاولة الوصول الى اللعبة ثم يتعلم أن يحرك اليدين ثم يد واحدة بعد ذلك ، ثم بالكف ثم بالأصابع وهكذا فى بقية المجالات الأخرى للنمو . حتى انفعالات الطفل تكون عامة فى البداية أما ارتياح أو عدم إرتياح ، وحين يكبر الطفل تصبح هذه الإنفعالات أكثر تخصيصا وتمايزا كالفرح والحب والغضب والخوف ... الخ . حتى عندما يبكى الطفل يكون فى البداية بكل الجسم ثم يبكى فيما بعد بالوجة والعينين ، وعندما يكبر يبكى بالعين فقط .

٨) تنمو أعضاء الجسم تبعاً لترتيب خاص :

يسير النمو فى تطوره العضوى والوظيفى اتجاها طوليا من أعلى الى أسفل، أى من الرأس حتى القدمين . فتنمو الأجزاء العليا قبل الأجزاء السلفى. ويمثل الرأس فى الشهر الثانى من حياة الجنين نصف طول الجسم. كما يتمايز الرأس عن بقية البدن قبل أن تتمايز الأطراف. كما تظهر براعم الزراعين قبل براعم الرجلين .

وينطبق هذا المبدأ على كل مظاهر النمو، فيستطيع الطفل تحريك رأسه قبل يدية أو رجليه، كما تظهر الأجهزة الرئيسية الهامة فى حياة الطفل مثل القلب والجهاز الدورى قبل الأجهزة الأخرى الأقل أهمية. والنمو يسير من الداخل الى الخارج من المخ والقلب الى الأجزاء الخارجية:

٩) يخضع النمو لمبدأ الفروق الفردية :

مع أن الأطفال يسيرون فى نفس خطوات عمليات النضج منذ البداية، أى يتبعون نمطا متشابها فى نموهم، الا أن كل منهم ينمو بطريقته الخاصة، فالفروق الفردية مبدأ واضح فى النمو الإنسانى. وأشارت كثير من الدراسات التى تناولت الطول والوزن عند الأطفال وجود فروق فردية فى معدلات النضج حتى أن كثيرا من الأطفال يدخلون التعليم الأساسى عند سن السادسة غير ناضجين لبداية القراءه والكتابة ولإنجاز المهام التربوية التى تواجههم فى السنة الأولى (Jones, et. al. 1985, P. 35) فتشير منحنيات النمو الى أن معدلات النمو ليست واحدة عند الجميع، فبعض الأطفال ينمون بمعدل أسرع من الأخرين .

وفهم هذا المبدأ فى غاية الأهمية للمعلمين والأباء والأخصائيين الإجتماعيين، بل إن الفشل فى التعرف على هذه الفروق فى معدلات النمو والملامح الأساسية لها ووقتها المناسب يمكن أن يكون مصدراً لسوء الفهم والإرشاد الخاطىء ، فغالبا ما يتجاهل الوالدان هذا المبدأ الأساسى عند إجراء المقارنات لنمو أطفالهم .

وهكذا يختلف الأطفال فى كثير من مجالات النمو مثل الزحف والوقوف والمشىء والكلام وغير ذلك من هذه الأمور .

١٠) يمكن التنبؤ باتجـاه النمـــو :

من المميزات التى تميز ظاهرة النمو النفسى أنه يمكن التنبؤ بحدوثه ، فنتوقعة وننتظر حدوثه قبل أن يحدث ، واذا لم يحدث فى الصورة المتوقعة تملكنا الضيق وبدأنا نبحث عن هذه الأسبـاب التى أدت الى ذلك. فنحن نتوقع فى وقت معين زحف الطفل كما نتوقع وقوفه ثم قدرته على المشى، وفى مرحلة معينه نتوقع ظهور بعض العلامات التى تدل على البلوغ .

كـمـا نتـوقع فى سن معين قـدرة الطفل على الكلام وفـهـم لغة الكبـار. ويتمشى مبدأ التنبؤ باتجـاه النمو مع أهــداف العلم بصفة عامة وعلم نفس النمو بصفة خاصة، فأهداف علم نفس النمو فهم وضبط والتحكم فى الظواهر النمائية وكذلك التنبؤ بها. حيث أن النمو يسير فى نظام دقيق متتابع فبالتالى يمكن التنبـؤ بالخطوط العريضة لهذا النمو .

والتنبؤ بالنـمو عملية هامة فى التوجية لمساعدة الأطفـال بصفـة عامة فى عـمليات النمـو المتوقـعة خـاصة فى الحالات التى يحدث فيـها خلل فى هذه العمليات .

١١) مظاهر النمو مترابطة ومتشابكة ومتداخلة

إننـا نتكلم عن مظاهر مختلفة للنمو فمثلا نتكلم ونصف النمـو الجسمى من حـيث الطول أو الـوزن أو نمــو العـضـلات والعظـام، أو نتكلم عن النمـــو العقلى بابعاده المختلفة، أو الإنفعالى وغير ذلك، ولكن يجب ألا ننسى أن كل هذه المظاهر تدور حول فرد واحد وأن هذا الفرد ينمو ككل، وكل مظهر من المظـاهر المختلفة لابد وأن يؤثر ويتأثر بالمجــالات الأخرى فى إحدى المجالات بمعدله فى مجال آخر .

فللنمو الجسمى تأثير مباشر على النمو العقلى حيث يرتبط الأخير بنمو المخ والجهاز العصبى والحواس المختلفة والمهارات الإدراكية . كما يرتبط النمو الجسمى بالنمو الأنفعالى والنمو الإجتماعى ، فالطفل الذى ينمو جسميا بطريقة أكثر من أقرانه قد يدفعة هذا النمو الى مزيد من الثقة بالذات وإحتلال المناصب القيادية بين أقرانه أو العكس أيضا . أى أن مظاهر النمو تسير بسرعات مختلفة ولا يسير النمو بسرعة واحدة فى كل مراحل العمر ، كما لا ينمو كل مجال بنفس السرعة التى تنمو بها المجالات الأخرى ، حيث تختلف سرعة النمو وفقا للمظهر المرتبط به هذا النمو وكذلك المرحلة التى يحدث فيها النمو .

ثانياً : مطالب أو مهام النمو Developmental Tasks

يعتبر هافجهرست Havighrust من أول من إهتم من علماء النفس بدراسة موضوع مطالب النمو، وتمثل هذه المطالب التوقعات الإجتماعية لكل مرحلة من مراحل النمو ، حيث تتوقع الجماعة من أعضائها أن يكتسبوا بعض المهارات الأساسية اللازمة للحياة. كما يكتسبوا أنماطاً من السلوك المرغوب فيه فى الأعمار المختلفة من الحياة. وهذا ما يسميه هافجهرست بمطالب أو مهام النمو.

(Havighrust , 1972)

لكن ماذا يقصد هافجهرست بمطلب النمو ؟

إنه المهمة أو المطلب التى تظهر فى مرحلة معينة من حياة الفرد ، ويؤدى النجاح فى إشباعها إلى الشعور بالسعادة والرضى والنجاح فى تحقيق المطالب التالية، بينما يؤدى الفشل الى الإحساس بالتعاسة والإحباط وصعوبة تحقيق المطالب التالية.

كيف تظهر مطالب النمو ؟ تظهر مطالب النمو نتيجة أحد العوامل الآتية :

أ - النضــج الجسـمى Physical Maturation

قد يؤدى النضج الجسمى فى كثير من الحالات الى إنجاز كثير من المهام المطلوبة مثل تعلم الحبو أو المشى أو ضبط عملية الإخراج وغيرها .

ب - الضغوط الثقـافية للمجتمع Cultural Pressures

قد تؤدى ضغوط المجتمع الى اكتساب الأفراد الكثير من المطـالب أو المهـام مثل تعلم القـراءة والكتـابة أو الكلام أو اللغـات الأجنبيـة أو حتى تـعلم قيـادة السـيارة .

جـ - مستوى طموح الفرد وقيمة الشخصية

Level of Aspirations and Personal Values

مثل تعلم السباحة أو الحاسب الآلى أو إختيار مهنة والإعداد لها .

ويلاحظ أنه فى كثير من الحالات تظهر بعض المطالب النمائية نتيجة هذه القوى الثلاثة مجتمعه مع بعضها.

(Havighrust , 1972)

أهمية مطالب النمو :

تؤدى مطالب النمو ثلاثة أغراض هامة :(Hurlock, 1980, P . 9)

أ - تعمل كخطـوط مرشـدة تساعد الأفـراد فى معرفة ما يتوقع منهـم فى أعمـار معينـة. وبهـذا يمكن أن تسـاعد الوالـدين فى إرشادهم لعمليات تعليـم أطفالهـم الصغار المهارات اللازمة والضرورية التى يتوقعها المجتمع منهـم فى أعمـار معينـة. كما أن تولـفق هـؤلاء الأبنـاء مع المجتمـع سـوف يتـأثر الى حـد كبير بنجاحهم فى تحقيق هذه المطـالب .

ب – تدفع مطالب النمو الأفراد لعمل ما تتوقعة الجماعة التى ينتمون اليها، من الأمور التى يجب أن يفعلوها فى أعمار معينة خلال حياتهم .

جـ – توضع مطالب النمو للأفراد ما يفعلوه عندما يصلون الى المرحلة التالية .

مخاطر مطالب النمو :

حيث تلعب مطالب النمو دورا هاما فى تحديد مسار النمو العادى عند الإنسان، فإن أى شيء يعوق تحقيقها يمكن إعتباره على أنه مخاطر تواجه هذه المطالب .

وعلى كل حال يوجد ثلاثة مخاطر شائعة على النحو التالى (Hurlock,1980)

أ – التوقعات غير المناسبة سواء من الأفراد أنفسهم أو من الجماعة التى يعيش فيها الفرد، حيث يتوقع كلاهما بأن صعوبة تحقيق النمو فى هذا الوقت يعود الى القصور الجسمى أو النفسى .

ب – ما يحدث نتيجة مرور الفرد بمرحلة من المراحل النمائية مع فشله فى تحقيق واكتساب بعض مطالبها الأساسية .

جـ– الأزمة التى يواجهها الأفراد ويخبروها نتيجة المرور من مرحلة الى آخرى تمثل المخاطرة الثالثة لمطالب النمو .

حتى ولو سيطر الفرد على المطالب النمائية فى مرحلة معينة بنجاح ، فعلية أن يحقق مجموعة من المطالب الجديدة المناسبة للمرحلة التالية، هذه العملية فى حد ذاتها تمثل مصدر ضغط وأزمات نفسية للفرد. وأحسن مثال لهذا ، الأفراد الذين تنتهى فترة عملهم ببلوغهم سن التقاعد، غالبا ما يخبرهؤلاء الأفراد أزمة الإحالة للمعاش حيث يشعرون أن المكانه والرضا الشخصى المرتبط بالعمل قد إنتهيا أيضا.

و يعى كل فرد موقفة منإنجاز هذه المهام أو المطالب اذا كان مبكرا أو متأخرا في تحقيقها بالنسبة لأقرانه ، و كما يؤثر هذا الوعى فى اتجاهه وسلوكه ، كما يؤثر أيضا فى إتجاهات الآخرين نحوه .

حقيقة يفضل معظم الناس إكتساب هذه المهام فى الوقت المناسب، لكن البعض غير قادر على ذلك (كما يوجد أخرون يسبقون الجداول المقترحة فى هذا المجال).

لكن ما العوامل التى تؤدى الى ذلك ؟ (Hurlock, 1980 , P.11)

أ - عوامل مساعدة :

(١) المستوى النمائى العادى أو السريع .

(٢) زيادة فرص التعليم والتوجية لإكتساب هذه المهام .

(٣) الدافعية .

(٤) الصحة الجيدة وإختفاء القصور الجسمى .

(٥) الذكاء العالى .

(٦) الإبتكارية .

ب - عوامل مقيدة :

(١) المستوى النمائى المتخلف .

(٢) نقص فرص التعليم والتوجية فى اكتساب هذه المهام .

(٣) نقص الدافعية .

(٤) سوء الحالة الصحية .

(٥) القصور الجسمى .

(٦) المستوى العقلى المنخفض .

وبغض النظر عن الأسباب التى توجد فى البيئة وتؤدى الى تحقيق هذه المطالب أو تعطيلها ، يؤدى الفشل الى النتائج التالية :

١- حتمية الأحكام الإجتماعية غير المفضلة ، وذلك حين تنظر اليه الجماعة التى ينتمى اليها الفرد على أنه غير ناضج . وهو وصف يسبب الضيق فى أى مرحلة عمرية، ويؤدى بدوره الى أحكام ذاتية غير مفضلة تؤدى بدورها الى مفهوم سلبى للذات .

٢- أما النتيجة الثانية التى تترتب على هذا الفشل فى انجاز مهام النمو فهو إحساس الفرد بعدم الكفاءة فى المراحل التالية ، وينتج عن ذلك تباطىء الأفراد عن أقرانهم مما يزيد من شعورهم بعدم الكفاءة مرة ثانية.

أهم مطالب النمـو
خلال مراحل الحياة المختلفة

أولاً : مرحلة الطفولة الأولى والمبكرة Babyhood & Early Childhood

(الست سنوات الأولى من الحياة)

(١) تعلم تناول الأطعمة المتماسكة .

(٢) تعلم مهارات الحبو والجلوس والمشى .

(٣) تعلم الكلام وفهمه .

(٤) تعلم ضبط الإخراج وعاداته .

(٥) تعلم إستخدام العضلات الصغيرة .

(٦) تعلم الفروق بين الجنسين والاحتشام الجنسى .

(٧) الإستعداد للقراءة .

(٨) تعلم التمييز بين الصواب والخطأ وبداية تكوين الضمير .

ثانياً : الطفولة المتأخرة Late Childhood

من (٦ - ١٢) سنة .

(١) تعلم المهارات العقلية وتنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية .

(٢) تعلم قواعد الأمن والسلامة .

(٣) تعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية .

(٤) تكوين إتجاة إيجابى نحو الذات كعضو نامى .

(٥) تعلم التعامل مع أقران العمر والتواجد مع أفراد الجنس .

(٦) بداية تنمية الأدوار الإجتماعية المرتبطة بالجنس .

(٧) تنمية المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب .

(٨) تكوين الضمير والحس الأخلاقى ومقياس للقيم .

(٩) تنمية الإتجاهات نحو الجماعات الإجتماعية والمؤسسات .

(١٠) تعلم ما ينبغى توقعة من الأخرين خاصة الوالدين والرفاق .

(١١) تعلم ممارسة الإستقلال الشخصى .

ثالثاً : مرحلة المراهقة : Adolescence

(١) فهم وتقبل التغيرات الجسمية والفسيولوجية الحادثة والتوافق معها .

(٢) تكوين علاقات جديدة وناضجة مع الاقران .

(٣) ممارسة الدور الأجتماعى المرتبط بالجنس .

(٤) معرفة السلوك الأجتماعى المقبول الذى يقوم على المسئولية الأجتماعية

(٣) بناء الاسرة والتوافق معها .

(٤) تنشئة الأطفال وتربيتهم .

(٥) إدارة البيت وتحمل مسئوليات الحياة الأسرية .

(٦) ايجاد الدور الإجتماعى المناسب مع التوفيق بين الأدوار .

خامساً : منتصف العمر : Middle Adulthood

(١) تحمل المسئولية المدنية والإجتماعية ومعرفة كافة الحقوق والواجبات للراشدين وممارستها .

(٢) مساعدة المراهقين فى أن يكونوا راشدين سعداء .

(٣) خلق أنشطة لشغل وقت الفراغ .

(٤) التوافق مع شخصية الزوج أو الزوجة .

(٥) قبول التغيرات الفسيولوجية التى تحدث فى منتصف العمر والتوافق معها .

(٦) تخفيف انجاز بعض الفرص فى مجال العمل أو الوظيفة .

(٧) التوافق مع الوالدين الكبار فى السن .

سادساً : مرحلة كبار السن (الشيخوخة) : Aging

(١) التوافق مع ضعف القوة الجسمية والصحة العامة .

(٢) التوافق مع الإحالة للتقاعد ونقص الدخل .

(٣) تكوين إنتماء صريح لأعضاء من نفس السن .

(٤) التوافق مع احتمال فقد شريك الحياة .

(٥) إيجاد طريقة جديدة لشغل وقت الفراغ .

(٦) البحث عن أدوار جديدة تتناسب مع طبيعة المرحلة .

*   *   *

الفصل الرابع
نظريات النمو الإنسانى

أولاً : نظرية التحليل النفسى.

ثانياً : النظرية السلوكية.

ثالثاً : النظرية الإنسانية.

رابعاً : النظرية المعرفية.

خامساً : نظرية النضج.

ا لفصـــل الرابع

نظريات النمــو الإنسانى

حاول أولا أن تجيب على الإستفتاء الآتى :

م	ماتعــتــقـــــــــــد	نعم	لا	؟
١	الناس أشرار بطبيعتهم .			
٢	السنوات الخمس الأولي من الحياة هي الأكثر أهمية في تشكيل سلوك الفرد من غيرها .			
٣	القوي اللاشعورية هي الأكثر سيطرة من القوي الشعورية في تحديد وتوجية السلوك .			
٤	غالبية الناس يعملون أكثر وأحسن عندما تعزز جهودهم عن طريق شخص آخر .			
٥	يمكن ضبط سلوك غالبية الناس باعطائهم المكافأة أو التعزيز المناسب عندما يسلكون بالطريقة التي نريدها منهم.			
٦	من السهل أن نفهم الشخص بملاحظة سلوكه أكثرمن الإستماع الي أحاسيسة ووجدانه .			
٧	الناس طيبون بطبيعتهم.			
٨	خبرات الحياة المتأخرة لها من الأهمية كما للخبرات الأولي في تحديد وتوجية السلوك .			
٩	حياة الإنسان الشعورية هى الأكثر سيطرة من الحياة اللاشعورية في تحديد وتوجية سلوكه .			

ملحــوظـــة :

تمثل الاجابة عن هذه الأسئلة بالإيجاب الإنتماء لمدرسة أو أكثر من مدارس علم النفس الشهيرة. فمثلا الإجابة بنعم على السؤال رقم ١ ، ٢ ، ٣ يمثل وجهة نظر مدرسة التحليل النفسى . الإجابة بنعم على السؤال رقم ٤ ، ٥ ، ٦ يمثل وجهـــة نظر المدرسة السلوكية. الإجابة بنعم على السؤال ٧ ،٨ ، ٩ يمثل وجهة نظر المدرسة الإنسانية فى علم النفس .

فى الأجزاء القادمة من هذا الكتاب سوف نسأل العديد من الأسئلة (سواء الوصفية أو التفسيرية) عن كل مجال من مجالات النمـو المختلفة. فمثلا ما طبيعـة النمو اللغوى؟ لماذا يحدث بهذا الشكل بالذات؟ ما خصـائص النمـو الجسـمى فى الطفولة المبكرة؟ وما العوامل المؤثرة فيه ؟ الخ ..... هذه الأنواع المختلفة من الأسئلة .

يرى بعض العلماء أن المطلب الهام والرئيسى لعلم نفس النمو ليس فقط مجرد تفسير مجالات النمو الفردى ولكنه أيضا محاولة بناء النظرية إن النظرية تساعدنا فى تفسير الملاحظات المختلفة عن السلوك ، كذلك تساعدنا فى عمل التنبؤات المختلفة للسلوك، وما يجب أن يكون عليه . إن النظرية الجيدة توجة البحث، كما توجه النظر الى مجالات مختلفة للمشكلة ، كما تقترح الحلول الجديدة أو بناء علاقات جديدة .

وفى علم نفس النمو، لا توجد نظرية واحدة كافية لتفسير كل جوانب النمو، بل توجد على الأقل خمس نظريات رئيسية، تؤكد كل منها جانبا من جوانب النمو، كما تهتم بنوع خاص من التفسير. ولكل نظرية مجموعة مختلفة من الأسئلة المتعلقة بالنمو الأنسانى. فقد ركز بياجية مثلا على فهم ودراسة تطـور التفكير الإنسانى منذ الميلاد، بينما ركز آخرون أمثال فرويد أتبـاعه على دراسة تطـور الشخصية Personality Development منذ الميلاد حتى سنوات متأخرة من النمو، كما إهتم فرويد بدراسة التغيرات التى تحدث فى العلاقات الوجدانية. (Affective Relationships) .

ولا يقف الإختلاف بين النظريات عند حد الإختلاف فى تحديد مجال الإهتمام ، بل أيضا فى نوع الأسئلة الملقاه للبحث ، فقد تنبة بياجية Piaget وجيزل Gesell الى التشابه الكبير بين الأطفال فى أنماط سلوكهم، بينما

تنبـهت نظريات التعلم الإنسانى الى الفروق بين الأطفال، وركزت عليها أكثر من تركيزها على التشابهات السلوكية بين الأفراد، ومن الواضح أن عالم النفـس الذى يتبنى نظرية تقوم على هذه الفروق الفردية سوف يختلف عن عالم النفس المهتم ببناء نظرية تفسر لنا التشابهات. وعلى كل حال فان كل النظريات تشارك الإفتراض بأنه من الممكن تفسير ظواهر نمو الأطفال بمجموعة صغيرة من المبـادىء (Bee , H . 1981)

أولاً : نظرية التحليل النفسى :

تعتبر نظرية التحليل النفسى كما عرفها فرويد وأتباعة نظرية فى الشخصية أولاً وقبل كل شىء ترتبط بطريقة العلاج النفسى ، لكن لها تطبيقات عديدة فى ميادين علم النفس المختلفة خاصة علم نفس النمو . أى تهتم نظرية التحليل النفسى ببناء وتطور الشخصية وتعتبر شخصية الكبار نتيجة ما قد حدث خلال مراحل النمو من الطفولة والمراهقة حتى الرشد.

.(Writhtsman, 1977 , p. 19)

ويعتبر فرويد هو المؤسس الحقيقى لهذه المدرسة – كما أن اتباعه وتلاميذه من أمثال إركسن Erikson وأدلر Adler ويونج Jung وأنه فرويد Anna Freud لهـم دور كبير فى تطوير النظرية من بعده، وجعلها أكثر ملائمة وواقعية، خاصة بالإبتعاد قليلا عن العوامل البيولوجية والتركيز على العوامل الإجتماعية فى فهم الشخصية.

ويرى فرويد أن الإنسان أنانى فى سلوكه، وأنه مدفوع بمجموعة من الدوافع الشعورية واللاشعورية، لكنه يعطى العوامل اللاشعورية أهمية كبرى فى توجية السلوك. ويرى أن الأنسان مدفوع أكثر بهذه الدوافع اللاشعورية ويحاول إشباعها .

وقد بدأ فرويد حياته بدراسة الأفراد غير العاديين Abnormal People بحكم عمله كطبيب للأمراض العقلية . أما عن إهتماماته فى النمو، فقد جاءت نتيجة إهتماماته فى تفسير أصول الإنحراف السلوكى عند الكبار، فقد لاحظ فرويد أن الإضطرابات النفسية التى تصيب الكبار هى اضطرابات فى الشخصية من نوع ما، ومن ثم كان إهتمامه بتطور الشخصية الإنسانية . وتمثل الشخصية فى نظر فرويد المحور الأساسى ، وأن جوانب النمو الأخرى مثل اللغوى والإدراكى أو المعرفى تمثل موضوعات ثانوية تساعدنا فى فهم الشخصية الإنسانية .

ويرى فرويد أن العوامل البيولوجية تلعب دورا هاما فى تطور الشخصية ورغم أهمية هذه العوامل البيولوجية الا أنه يعطى الأهمية العظمى لطبيعية العلاقة بين الطفل والكبار المحيطين به خاصة الأم . فتعتبر علاقة الطفل مع أمه (ومع أبيه فيما بعد) فى السنوات الأولى من حياته هامه جدا فى تحديد نوع شخصيته، كيف تكون فيما بعد سويه، أو شخصية مضطربة ذات صراعات نفسية عميقة .

مكونات الشخصية عند فرويد (Freud , 1963)

تتكون الشخصية عند فرويد من ثلاث مكونات أو قوى أساسية :

(١) الهو : Id

ويمثل الجانب البدائى الهمجى من الشخصية، والذى يبحث عن اللذة الحالية والإشباع السريع . وقد أشار فرويد أن هناك نوعين من الرغبات المسيطرة على هذا الجانب من الشخصية و الذى يشمل.

أ) **دوافع الحياة** : وتتمثل فى دوافع الحياة والخلق والحب، وقد إستخدم فرويد مصطلح اللبيدو Libido ليشير الى الجزء الخاص من رغبات الحياة والمرتبطة بالجنس أو علاقات الإنتماء إلى الآخرين.

ب) **دوافع الموت** : وتتضمن دوافع التحطيم والعداوة أو العدوان .

(٢) الـذات Ego

ومع أن جانب الهو يستطيع أن يخلق تصورات ورغبات تبحث عن إرضاء حالى، إلا أنه لا يستطيع تحقيق هذه الرغبات، ولا يستطيع هذا الجانب من الشخصية إتخاذ قرار أو سلوك فعلى نحو تحقيق هذه الرغبات . لأن كثيرا من رغبات الهو غير واقعية بل ولا يمكن تحقيقها أحيانا على المدى القريب، فهناك جانب آخر من الشخصية يعمل كوسيط بين مطالب الهو والواقع الخارجى، ويسمى هذا الجانب الذات Ego .

وتعتبر الذات بمعناها الواسع هى الجانب العاقل فى الشخصية ، الذى يحاول دائما أن يجد طرقا مختلفة لإشباع الحاجات حتى يستطيع الفرد أن يحافظ على كيانه الحيوى ، فتعمل الذات دائما كوسيط بين تحقيق حاجات الهو الملحة وبين تحذيرات الضمير .

(٣) الذات العليا Superego

ويمثل هذا الجانب ما يشير اليه الناس عامة بمفهوم الضمير وهو عادة يهتم بما هو صواب أو خطأ حسن أو سيء . وتنمو الذات العليا مع نمو الطفل وتمثله لقيم المجتمع الذى يعيش فيه، وكذلك المعايير الإجتماعية المتعلمة من الوالدين والإخوه الكبار فى المجتمع ، وينقسم هذا الجانب الى قسمين :

أ) **الضمير Conscience**

وهو الذى يمنع السلوك غير المرغوب فيه

ب) **الذات المثالية Ego - Ideal**

وهى الذى تشجع على السلوك الرغوب فيه .

ويرى فرويد أن الضمير ينمو من خلال تهديدات الوالدين بالعقاب ، فمثلا عندما يقول الأب للطفل أنت ولدى سىء لأنك فعلت كذا ، فيستنتج الطفل لنفسه أنه سىء لأنه فعل هذا النوع من السلوك . وبمرور الوقت يتعلم الطفل ضبط مثل هذا السلوك بالصورة التى يرضاها ويريدها الوالدان والكبار.

وبنفس الطريقة تنمو الذات المثالية خلال العبارات الإيجابية وعلامات القبول التى يبديها الوالدان والكبار عندما يسلك الطفل سلوكا مرضيامقبولا . وهكذا تتكون الشخصية فى نظر فرويد من ثلاث قوى دائمة الصراع مع بعضها للتحكم فى السلوك، الهو والذات والذات العليا .

مراحل النمو عند فرويد Developmental Stages

يرى فرويد أن عملية تطور الشخصية عملية مستمرة وأن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هى أهمها فى تشكيل شخصيتة من حيث أن فيها توضع الأسس الهامة لبناء الشخصية

يرى فرويد أن الشخصية تمر بخمس مراحل أساسية (Freud , 1963)

(١) المرحلة الفمية Oral Stage

وتمثل هذه المرحلة السنة الأولى من حياة الطفل ويركز فيها الطفل كل أنشطته حول الفم والمعدة وعمليات التغذية . والطفل فى نظر فرويد واعى تماما لكل المشاعر التى تبديها الأم فى قيامها بعملية التغذية ، ولهذه المشاعر أهميتها فى تكوين شخصية الطفل من حيث إحساسة بأنه مرغوب فيه أم لا .

(٢) المرحلة الشرجية Anal Stage

وتتضمن السنة الثانية والثالثة من حياة الطفل ويجد فيها الطفل لذة فى عملية الإخراج، والتدريب على عمليات الإخراج ، يمثل المشكلة الرئيسية فى هذه

المرحلة، وما يواجه الطفل من صعوبات وقسوة فى ضبط عملية الإخراج له تأثيره الكبير على شخصيتة فيما بعد .

(٣) المرحلة القضيبية : Phallic Stage

وتظهر هذه المرحلة فى الفترة من سن ثلاث الى خمس سنوات أو أكثر قليلا . ويظهر الأطفال فى هذه الفترة إهتماما كبيرا بأعضاء الجسم خاصة الأعضاء التناسلية كمصدر اشباع ولذة . وتمثل عقدة أديب Oedipus Complex بالنسبة للولد وعقدة الكترا Electra Complex بالنسبة للبنت أهم مظاهر النمو فى هذه المرحلة . وفى الأولى يتعلق الولد بأمه ويشعر بالخوف والغيرة من أبيه، والعكس تماما بالنسبة للبنت كما تعتبر عمليات التقمص Identifications لشخصية أحد الوالدين من نفس الجنس هو الخروج الحقيقى من هذه الأزمة من وجهة نظر فرويد .

(٤) مرحلة الكمون Latency Stage

وهى الفترة من خمس سنوات حتى عمر ١٢ سنة ، وفيها تنضج الأعضاء التناسلية ولكنها فى مرحلة غير قادرة على القيام بوظائفها الطبيعية وهى التى تقابل مرحلة الطفولة المتأخرة .

(٥) المرحلة التناسلية Genital Stage

وهى الفترة من ١٢ حتى ١٨ سنة أو أكثر ، وفيها يكون الفرد مستعدا لعملية التناسل وتكوين الأسرة .

ويشير فرويد الى أن الطفل فى كل مرحلة من مراحل نموه ينشغل بجزء من أجزاء جسمه خاصة فى السنوات المبكرة الأولى. فالطفل الرضيع Infant مثلا يتجة دائما نحو فمه، لهذا يسمى فرويد هذه المرحلة بالمرحلة الفمية، حيث يهتم

الطفـل فى هذه المرحلة بحاجاته الفمية مثل المص والعـض. هذه الحـاجـات إما أن تشبع بكفاءة أو لا تشبع على الإطلاق. فاذا لم يشبع هذه الحاجات الفمية فسيستمر تأثيرها الى مرحلة الرشد، حيث يثبت الفـرد عنـد هذه المرحـلة وبالتـالى سوف يخصص جزءا من الطاقة النفسية أو الليبـيدو Libido لإشباع هذه الحاجات الفمية. وسوف ترى مثل هذا الشخص - رغم أنه راشد - إلا أنه يعكس ممارسات هذه الحاجات الفـمية فى اختيـاره المهنى وفى هواياته، وفى سـلوكه اليومى.

ويرى فرويد أن كل طفل يمر خلال سلسلة من المراحل خلال عملية نموه من المرحله الفمية الى المرحلة الشرجيه والقضيبية فمرحلة الكمون ثم التناسلية، اذا لم تشبع الحاجات السائدة فى كل مرحلة من هذه المراحل سوف تحدث حالات ثبوت الفرد (Fixation) عند هذه المرحلة التى لم تشبع، مما يترتب عليه أن جزءاً من الطاقة النفسية للفرد يسلم نفسه لإشباع هذه الحاجة أكثر من التوجة الى المرحلة التالية من النمو .

وعلى هذا يمكن القـول أن الشـخص الراشـد ربما لا يصـل الى النمـو النفسى السـليم أو المرحلة التنـاسلية لـو أن كل طـاقته النفـسية باقيـة فى مراحـل سـابقة .

وعندما تسيطر الذات ويكون لها التأثير الأكبر فى التحكم فى القوى الأخرى فى الشخصية ، يبدو الشخص أكثر توافقا مع بيئتة حتى حين تبحث الدوافع اللاشعورية الـعدوانية أو الجنسية عن إشباع لها فسيكون عن طريق وسـائل صحية مقبـولة إجتمـاعا وعـندما تكون الـذات متحكمة ومسـيطرة على الموقـف (تبـدو الأحلام وفلتات اللسـان، وزلات القلم كوسائل تعبر بها الدوافع اللاشعورية عن نفسها) (. Freud , 1963)

إن هدف الذات هو توجية الفرد الى أنواع من الأنشطة تسمح أو تقدم فرصا للنمو ، كما تستخدم الذات أيضا عددا من الحيل تسمى ميكانزمات الدفاع Defense Mechanisms أو الحيل اللاشعورية والتى اذا ما استخدمت بحكمة تساعد الفرد على تنظيم قواه فى مواجهة الأضطرابات النفسية الأولية .

وهكذا تعتبر نظرية التحليل النفسى، كما ظهرت ونمت على يدى سيجموند فرويد Sigmund Freud وتلاميذه، نظرية فى الشخصية ، وإن كانت تركز اهتمامها على جانب العلاج النفسى، لكن لها تطبيقات عظيمة فى كثير من مجالات علم النفس، حيث تهتم نظرية التحليل النفسى بدراسة بناء الشخصية وتطورها وديناميااتها، وشخصية الراشد عندهم هى نتيجة ما حدث له من خبرات خلال عملية نموه من الطفولة الى المراهقة ومراحل النمو الأخرى .

ثانياً : النظرية السلوكية Behaviorism

تؤكد المدرسةالسلوكية على الخبرة الخارجية والسلوك الظاهر Overt Behavior والفعل ورد الفعل والسلوك البسيط (م - س) كموضوع للدراسة.

ويؤكد واطسن Watson - وهو إمام السلوكية - بأن فهم الناس يكون خلال ملاحظة سلوكهم ، ودراسة ما يفعله هؤلاء الناس وليس دراسة مشاعرهم وأحاسيسهم - كما تفعل مدرسة التحليل النفسى .

وتقوم هذه المدرسة على فكرة ضبط السلوك الإنسانى ، وإمكانية التنبؤ به فى المستقبل . إن كل شيء من وجهة نظرهم يمكن تعلمه اذا أمكننا ضبط المعززات اللازمة للسلوك . وفى هذا نذكر ما قاله جون واطسون سنة ١٩١٩ حين رأى أنه إذا أعطيناه دسته من الأطفال العاديين ، فانه يمكنه تشكيلهم فى أى صورة نريدهم، ويعلمهم أى مهنه ، كما أنه يستطيع أن يخرج المهندس والطبيب أو

المصلح الأجتماعي أو حتى المجرم . ويبالغ سكنر Skinner أكثر من ذلك فى هذه الفكرة حين يرى أن حرية الإختيار فى مفهومه عبارة عن خرافة .

وتتضمن السلوكية أكثر من نظرية واحدة تسمى جميعها نظريات المثير والإستجابة Stimulus - Response Theories ترتبط جميعها بالمدرسة السلوكية المشهورة، وترى جميعها أن السلوك المعقد يمكن أن يرى كسلسلة من الترابطات البسيطة – بين المثير والإستجابة ، وتجمعها جميعا أنها تقترح أن السوك يمكن أن يفهم جيدا بدراسة الترابطات بين المثيرات والأستجابات، والمثير كما حدده كيمبل Kimble سنه ١٩٦١ حدث داخلي أو خارجي يؤدى الى تغيير فى سلوك الفرد وهذا التغيير فى سلوك الفرد هو ما يسمى بالإستجابة (In Wrightsman, 1977 , P . 10)

إن درجة التعزيز Reinforcement المرتبطة بالإستجابة هامة جدا فى تحديد ظهور الإستجابة فى المستقبل، بمعنى آخر فان الترابطات بين المثير والإستجابة تكون قوية إذا كانت النتائج التى تتبعها معززة .

وهكذا فان الإستجابات المعززة المرتبطة بمثير معين تكون أكثر إحتمالا لتكرارها عند ظهور هذا المثير مرة آخرى. أما الإستجابات التى لا تكافأ (والتى تعاقب بدرجة ما) تكون أقل إحتمالا للظهور فى المستقبل .

وداخل اطار هذه النظريات (S - R) توجد فروق بسيطة بينها ، فيؤكد ميلر Miller ودولار Dollard على التقليد، على حين تؤكد نظرية التعلم الإجتماعى، ونظرية سكنر Shinner على أهمية التعزيز، وسوف نتناول نماذج مختلفة من هذه النظريات السلوكية .

أ - نظـرية التقليـد Imitation

لقد أعطى كل من دولارد وميللر للتقليد دورا رئيسيا فى فهم كيف يتعلم الطفل الكلام وكيف يسلك إجتماعيا كما، أكدا أهمية التقليد فى حفظ النظام والمسايرة الأجتماعية Social Conformity داخل الجماعة . فلنفرض مثلا أن طفلين ينتظران قدوم والدهما من العمل ، حيث تعود الوالد إحضار الحلوى لهما معه دائما ، فعندما يسمع الطفل الأكبر جرس الباب فى هذا الميعاد يجرى نحوه فى انتظار الوالد للحصول على الحلوى . وحيث أن تقليد الطفل الصغير لسلوك أخية الأكبر يجعله يحصل على المكافأة، الأمر الذى يجعل هذا الطفل الأصغر ينافس أخية فى مثل هذه المواقف، فانه تعلم التقليد، كما يتعلم تعميم مثل هذا النمط من السلوك فى مثل هذه المواقف المشابهة.

إن التقليد عند كل من دولارد وميللر عبارة عن نوع من الإستجابات المتعلمة وفق الظروف والشروط اللازمة للتعلم . وأنه يمكن لكل من الإنسان أو الحيوان أن يتعلم عادة التقليد ، إذا أعطى المكافأة المناسبة عند القيام بهذا السلوك. وقد إقترح هذان الباحثان وجود ثلاثة أنواع من سلوك التقليد (In Baron et , al ., 1984).

(١) النوع الأول وقد أطلقا عليه نفس السلوك Same Behavior

وفيه يستجيب شخصان بنفس الطريقة لنفس المثير البيئى رغم أنهما قد يكونان فى موقفين مستقلين عن بعضهما . ومع أن أفعالهما غير مرتبطة تماما الا أنه يبدو وكأن واحد منهما يقلد الآخر . وأحسن مثال لهذا النوع من التقليد ما نلاحظ على محطات القطارات من ملاحظة نفس السلوك بين الأفراد حين يسكلون نفس الخطوات تقريبا .

(٢) أما النوع الثانى من سلوك التقليد فيسميانه المعتمد المتكافىء

Matched dependent behavior

وفى هذا النوع يطابق الفرد بين سلوكه وسلوك شخص آخر مع عدم إتباع الإشارات Cues فى سلوك ذلك الآخر . مثال ذلك عندما يحى الطفل حارس المنزل لمجرد أنه رأى أباه يفعل ذلك دون إدراك لأبعاد علاقة هذا الشخص بأبية وأن سلوكه مطابق ومكافىء لسلوك أبيه .

(٣) أما النوع الثالث من التقليد هوالتقليد الناسخ Coping behavior

وفيه يتعلم الفرد سلوكا جديدا عن طريق المحاوله والخطأ. ويحاول الناسخ أن يجعل استجابته تقارب إستجابات النموذج الأصلى المنسوخ منه ، ومثال ذلك حين يحاول الموسيقى أن يضع نفس الأنغام فى لحن معين كما يفعل أستاذه .

ومع أن ميللر ودولاردإ عتبرا أن النسخ صورة حقيقية للتقليد ، إلا أنه نادرا الإستخدام وقليل الأهمية بالنسبة للنوع الثانى الذى أصبح بؤرة إهتمامهم .

(ب) نظرية التعلم الاجتماعى Social Learning Theory

لقد أشار باندورا Bandura وولتر Walters الى أن الطفل حين يشاهد أحد الكبار وهويكافىء طفلا آخر على سلوك معين، فى موقف محبط، فان هذا الطفل أكثر احتمالا، لأن يقلد هذا السلوك عندما يوجد فى مثل هذا الموقف المحبط.

(Bandura , 1977 , Bandura & Walters , 1963)

فالطفل كملاحظ للموقف لم يسلك أى سلوك، وبالتالى لم يشارك فى أى تعزيز، ومع هذا فقد تعلم الإستجابة، حتى بدون المحاولة العملية.

وهذا النوع من التعلم متصل أيضا بالتقليد ، ويتم عن طريق الملاحظة، ويسمية بعض علماء النفس التعلم غير المباشر أو التعلم بالإنابة Vicarious Learning أو التعلم بالملاحظة Observational Learning. والمثال لهذا النوع من التعلم هو ما يحدث فى الأسرة أو المدرسة أو جماعة الأقران عندما يلاحظ أحد الأطفال سلوك طفل آخر ، ويتعلم عن طريق ملاحظة سلوك هذا الطفل الأخر.

وقد أشارت الدراسات فى هذا المجال إلى أنه فى ظروف معينة يكون تعلم المشاهد أو الملاحظ مساويا ، أو حتى أفضل من التعلم المباشر، رغم عدم وجود تعزيز أو تغذية راجعة Feedback ملحوظة لإستجابات الملاحظ الصحيحة أو الخاطئة.

ولكن ما تفسير حدوث هذا النوع من التعلم؟ يرى سيد أحمد عثمان (١٩٧٠) أن السبب فى هذا هو أن عادات التقليد عند الملاحظ داخلة فى الأمر، وأنه يستجيب بطريقة ضمنية أو داخلية مع الشخص الذى يتعلم مباشرة أو الفاعل الأصلى والذى سيجيب بطريقة مكشوفة ، ويتأثر ذلك الشخص الملاحظ بنجاحة أو فشله الضمنى المستور، وعندما يختفى النوذج من أمامه وهوالفاعل الأصلى أو من كان يتعلم مباشرة، فان الملاحظ يتعرف بشكل مكشوف وفقا لتلك الإستجابات المتعلمة المتضمنه المستوردة. (سيد عثمان، ١٩٧٠ ، ص ٤٣)

(جـ) **نظرية سكنر فى التعزيز** : Skinner's Theory of Reinfrocement

يعد سكنر B.F. Skinner أحد علماء النفس الأمريكيين المعاصرين، الذين لهم تأثير كبير فى علم النفس، خاصة فى تطبيق مبدأ التعزيز فى مواقف مختلفة ابتداء من تدريب الحمام ليلعب تنس الطاوله، الى محاولة بناء مجتمع فاضل عن طريق استخدام إجراءات المثير – الإستجابة والتعزيز ولقد إرتبط سكنر أكثر من غيره

بالسلوكية الأمريكية وكان معروفا بتزمته فى تطبيق قوانينها بصراحة. ولقد افترض أن نتائج السلوك هى المحددات الرئيسية للسلوك فى المستقبل.

ولقد أشار واطسون الى أن السلوك هو الموضوع الرئيسى فى علم النفس ، وأنه شعر أن الإستجابات وليس الخبرة الشعورية هى التى يجب أن تدرس وتحلل . وقد وافق سكنر على هذا - ومنذ عام ١٩٣٨ نشر بحثه المشهور بعنوان سلوك الكائنات الحية Behavior of Organism. وفى هذا البحث قدم سكنر نظاماً لتحليل الإستجابات بتفصيل أكثر من كل السابقين، فلم يكن اهتمام سكنر منصبا على ما يجرى داخل الكائن الحى سواء كانت دافعية الكائن الحى أو حالته الإنفعالية أو حتى جهازة العصبى ، لقد كانت نظرة سكنر الى الكائن الحى على أنه كائن فارغ Empty Box أو صندوق أسود . كما أن تأكيده كان على الحالات البيئية، وأن هذه الحالات البيئية هى المؤثرات المرتبطة بالكائن الحى ومؤثرة فى إستجاباته . (Sprinthall, R.C.& Sprinthall, H.A, 1977 , P . 293)

أما تأثر سكنر بغيره من علماء النفس مثل واطسون ومثل ثورندايك وكل الإرتباطيين الأوليين واضح ومباشر ، فقد أدرك سكنر التعلم كارتباط بين المثير والإستجابة مع أنه ليس دائما بهذا الترتيب ، فقد أكد الترابطات (S ---> R) كما أكد (R ---> S) بمعنى أنه وجد أن الإشتراط يأخذ مكانه عندما تتبع الإستجابة بمعزز .

ويعتمد علم النفس عند سكنر على فكرة التأثير البيئى للسلوك لأن نتائج الإستجابة تؤثر فى الحدث التالى ، حيث أن هذه النتائج تحدث فى البيئة الخارجية ، فإن البيئة هى التى تسبب التغيير فى السلوك . وجدير بالذكر أن كل أعمال سكنر وتجاربة قد إعتمد فيها على الحيوانات مثل الفئران والحمام الا أنها كلها متصلة بالتربية كما أن دراساته جوهرية للمدرس فى الفصل .

التعـزيـز : Reinforcement

لقد استعار سكنر فكرة قانون الاثر عند ثورنديك وسماه التعزيز –و هو (مثل بقية مفاهيم سكنر) ، قد حدده بدقة بطريقة إجرائية ، أى الطريقة التى يلاحظ أو يقاس بها ذلك المفهوم .

المعـزز المـوجـب : Positive Reinforcer

المعزز الموجب هو المثير الذى يوجد فى الموقف ويؤدى الى زيادة فى احتمال حدوث الإستجابة .

المعـزز السـلبى : Negative Reinforcer

المعزز السلبى هو أى مثير حين يبعد عن الموقف يزيد من إحتمال حدوث الإستجابة .

وبهذا التعريف لا توجد مشاعر ذاتية أو انفعالات خارجية بل توجد فقط الحوادث الملحوظة. فاذا كانت كرة الطعام معزز موجب للفأر الجائع فهذا فقط لأن الفأر يضغط على الرافعة للحصول على كرة الطعام الأخرى. والمعزز هنا محدد فى شيء نسبى يمكن ملاحظته ليزيد إحتمالات حدوث الإستجابة.

السـلوك عنـد سكنـر :

لقد قسم سكنر السلوك الى نوعين (Skinner, 1953)

(١) السلوك الإستجابى Respondent Behavior

فهو عبارة عن الإستجابات التى يمكن أن تظهر تلقائيا عن طريق مثيرات طبيعية منعكسة أو ما يسميه بافلوف الأفعال المنعكسة . وقد أقام كل من بافلوف وواطسون نظاما كاملا للتعلم على حقيقة مؤداها أن هذه الأفعال المنعكسة يمكن

أن تشترط مع مثيرات أخرى ،وقد قبل سكنر هذه الحقيقة التى ترى أن السلوك الإستجابى يمكن أن يشترط بنفس الطريقة التى وصفها بافلوف تماما ، لكنه لا يعتبر هذا الإشتراط البسيط بهذه الأهمية التى وصفها بافلوف وواطسون والسبب فى هذا أنه توجه كائنات حيه كثيرة لديها قليل من هذا النوع من السلوك . كما أن تعميم هذا الأشتراط البسيط بكل أنواع السلوك الإنسانى عملية غير دقيقة حيث يوجد عند الإنسان عدد قليل نسبيا من هذا النوع من السلوك .

(٢) السلوك الإجرائى Operant Behavior

وهو نوع من أنواع السلوك الأخرى التى لا يمكن تصنيفها كسلوك استجابى . والسلوك الإجزائى عبارة عن إستجابة تحدث تلقائيا دون أن ترتبط فى ظهورها بمثير طبيعى معين . فمثلا عندما تبسط ذراعيك أو تثنى رجليك أو تتحرك فى مقعدك فلا توجد مثيرات طبيعية محدودة تؤدى الى ظهور مثل هذه الإستجابات. فالسلوك الإجرائى عبارة عن إستجابات مثيرها الأصلى ، إما غير محدد أو غير موجود . وقد سماه علماء النفس السابقون بالسلوك الوسيلى ويعتقد سكنر أن معظم سلوك الإنسان من هذا النوع الإجرائى. (Skinner , 1953) .

الإ شتراط الإ جرائى : Operant Conditioning

[illegible] م الإشتراط الإجزائى أن نفحص الموقف التجريبى الذى إستخدمه سكنر خلال دراسته ، فلقد استخدم صندوقا صغيرا مصنوعا من المطاط فى جوانبه وسقفة، حيث توجد رافعة فى إحدى جوانبه متصلة بأنوبة يفرغ منها الأكل فى وعاء بجانب الرافعة .

فى البداية يقرر الباحث نوع الإجراء الذى يريد أن يشترطه وهو فى هذه الحالة الضغط على الرافعة. ثم ينتظر المجرب لحظات حتى يكتشف الفأر الصندوق ، حيث أنه لا توجد أشياء كثيرة يمكن أن يفعلها الفأر فى الصندوق . ففى البداية

سوف يضغط على الرافعة ، وفى الحال كرة من الطعام (المثير المعزز) سوف تسقط فى الأنبوب وسوف يأكل الفأر الطعام ويبدأ محاولة الإشتراط .

والإستجابة يمكن التحكم فيها والتنبؤ بها ، كما يراعى أن الطعام يجب أن يأتى بعد الإستجابة مباشرة لتحقيق أحسن إشتراط ممكن . وهذا مبدأ هام جدا فى النظرية ويعتقد سكنر أن على المدرس أن يعزز سلوك التلاميذ بعد ظهور الإستجابات مباشرة .

ويختلف الموقف هنا عن الإشتراط البسيط من حيث أن المجرب لا يدفع الإستجابة للحدوث بل يجب أن ينتظر فترة حتى يضغط الفأر على الرافعة ويأتى بالإستجابة المناسبة ، أما بافلوف فهو لا ينتظر حصوله على الإستجابة المرغوبة اللعاب بل يستعجلها بتقديم المثير الطبيعى (الطعام) .

أما فى الإشتراط الأجرائى فان على المجرب أن ينتظر حوالى ١٥ – ٢٠ دقيقة قبل أن يضغط الفار على الرافعة للمرة الأولى ، ولكن بعد عدد قليل من الإستجابات المعززة يبدأ الفأر بالضغط المتكرر على الرافعة حتى تصبح من الأمور العادية أن ترى الفأر بعد تكوين عملية الإشتراط يضغط على الرافعة ما بين ٣٠٠ – ٤٠٠ مرة / ساعة ، كذلك لوحظ مع فأر كون هذا الإشتراط كان صوت الضغط على الرافعة يشبة صوت الكتابة على الآله الكاتبة بسرعة كبيرة جدا .

ثالثاً : المدرسة الإنسانية فى علم النفس .Humanistic School

وتعود الفكرة الأساسية لهذه المدرسة أن الناس متأثرون فى سلوكهم بالمعانى الشخصية السامية والتى توجة سلوكهم . وهى لا تركز كثيرا على الدوافع البيولوجية فى السلوك مثل التحليل النفسى بل تركز على الأهداف. وهى لا تهتم كثيرا بالمثيرات البيئية مثل السلوكية، بل الرغبة ليكون شيئا أو يفعل

شيئا. انهـا لا تهتم كثيرا بالخبرات الماضية بل تركز على الظروف الحاليـة التى يعيشـها الفرد. كذلك لا تهتم كثيرا بالمؤثرات البيئية ، بل تركز على إدراكات الفرد لهذه القوى. وهكذا يمكن القول أن الإهتمـام هنا بشكل الخبرة الذاتية الإنسانية، والمعنى الشخصى لهذه الخبرة أكثر من الإستجابة الموضوعية الملحوظة والتى يمكن قياسها .

ولا تقوم النظرية الإنسانية فى علم النفس على بيانات تجريبية مثل التقارير التى جاءت عن سلوك الفئران فى تجارب سكنر أو غيره ، بل تقوم على ملاحظات وإنطباعات وتأملات شخصية .

وتسمى هذه المدرسة أحيانا بالقوى الثالثة فى علم النفس Third Force Psychol من حيث أنها تسعى للذهاب خلف مدرسة التحليل النفسى والمدرسة السلوكية بتركيزها على الجوانب الإيجابية للشخصية والدوافع الداخلية للإنسان وأهدافه فى الحياة .

رابعاً : النظرية المعرفية Cognitive Theory

تؤكد النظريات المعرفية على جانب التفكير والعمليات المعرفية عند الطفل، وحين يناقشون نمو الشخصية من وجهة نظرهم فإنما يرون أنها متأثرةالى حد كبير بنمو العمليات المعرفية .

ويعتبر جان بياجية Jean Piaget هو الرائد الأول للنظريـة المعـرفيـة النمـائية Cognitive Development مع أن هنـاك آخـريـن أيضـا لهـم إسـهاماتهم المعروفة فى هذا الميدان ، من أمثال جروم برونر Jerome Bruner وانهـلدر Inhelder وجون فلافل J. Flavell وجروم كاجان J. Kagan .

وقد تنبة بياجية – مثل غيره من علماء النظريات المعرفية – الى التنظيمات المتشابهة فى تطور نمو الأطفال ، خاصة فيما يتعلق بنمو التفكير Development

of Thinking . فقد لاحظ بياجية أن الأطفال يمرون بنفس المراحل فى الإكتشافات المتعاقبة من أعمالهم لدرجة أنهم قد يقعون فى نفس الأخطاء أحيانا . وقد إفترض بياجية عملية الإكتشاف والنمو تحدث أولا وقبل كل شيء ، خلال عملية معيشة الطفل فى بيئتة وسلوكه نحوها، والطفل عند بياجية ليس فقط قابلا سلبيا لمؤثرات البيئة ، بل أكثر من ذلك ، فهو يبحث عن الخبرات ويتفاعل ويؤثر فى بيئتة المحيطة به . ولم يرفض بياجية النضج Maturation كعملية أساسية فى النمو، ولكنه يرفض أن تكون التشابهات السلوكية بين الأطفال نتيجة عوامل بيولوجية فقط ، بل يذهب بياجية الى أكثر من ذلك ، وهو أن اكتشافات الطفل ربما تكون محدودة بنموه الجسمى . تلك الإكتشافات التى تؤدى بدورها الى اكتشافات جديدة فى هرم غير متناهى من الإنجازات المعرفية Cognitive Accomplishments.

وقد ركز بياجية كل اهتمامه تقريباً ، على النمو العقلى للطفل Mental Development ولم يتكلم عن نمو الشخصية أو النمو الإنفعالى Emotional Development إلا قليلا، ولم يهتم على الإطلاق بتفسير الفروق الفردية بين الأطفال. وعلى كل حال لقد أشار بياجية فى كثير من كتاباته الى أن نمو الطفل هو نتيجة الإستكشافات التى يقوم بها الطفل ، فى تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها، لهذا كانت البيئة الغنية من وجهة نظر بياجية تزود الطفل بخبرات أكثر تساعده على النمو بسرعة .

ولقد إهتم العلماء الأمريكيون – من أصحاب النظريات المعرفية – باختلافات البيئة وامكانية تدريب الأطفال لإستخدام مهارات معرفية خاصة . كما أنه توجد محاولة حالية لعمل نظرية معرفية نمائية جديدة ، تتضمن النمو الإنفعالى فى أحد جوانبها .

خامساً : نظرية النضج Maturational Theory

وتعتبر هذه النظرية أحد النظريات الهامة في تفسير النمور حيث لعبت دورا هاما في الفكر الأمريكى عامة، وفى الدراسات النفسية خاصة منذ عشرات السنين، ويعتبر أرنولد جيزل هو المؤسس الحقيقى لهذه النظرية خاصة، التى تعطى أهمية كبرى لعامل النضج فى تفسير النمو .

وقد تنبه جيزل (مثل بياجية) الى التشابهات النمائية والسلوكية بين الأطفال، ولكنه يخالف بياجية فى أنه يرى أن لهذه التشابهات النمائية أصول بيولوجية . الناس من وجهة نظره متشابهون تماما، وذلك لأنهم متأثرون بعوامل داخلية واحدة وقد استخدم كلمة Maturation للمرة الأولى ليصف بها هذه الحلقات المتتابعة فى النمو، ولم ينكر جيزل إكتساب الطفل معلومات خاصة عن طريق الخبرة المباشرة. لكنه أعطى اهتمامات كبيرة فى عملية النمو للعوامل البيولوجية.

ويؤكد كل من جيزل وبياجية وكذلك علماء التحليل النفسى على مراحل النمو، ولهذا يسمون أصحاب نظريات المراحل Stages Theories .

* * *

الفصل الخامس

النمو فى مرحلة ما قبل الميلاد

- مراحل نمو الجنين.
- العوامل التى تؤثر فى نمو الجنين.

الفصــــل الخامــس

النمو فى مرحلة ما قبل الميلاد

Prenatal Development

تبدأ رحلة حياة الطفل بخلية واحدة الزيجوت Zygote, ثم تنقسم هذه الخلية وتصبح اثنتان، وفى خلال ثلاثة أيام يصبح عددها (٣٢) خلية . وتترتب هذه الخلايا السريعة الإنقسام فى كتله واحدة على شكل كرة تبدأ على الفور فى التمييز الى أعضاء وعضلات وأنسجة ومكونات جسمية أخرى (ديفيدوف ١٩٨٣) .

وفى خلال أربعين أسبوعا – هى المدة التى يقضيها الطفل فى الرحم والتى عادة ما يقسمها علماء النفس إلى مراحل أخرى فرعية – يصل عدد خلايا الجسم الى ألف بليون خلية عندما يكتمل نمو الجنين عند الولادة .

مراحــل نمــو الجنين :

تمر عملية تطور الجنين من الإخصاب وحتى الميلاد بثلاث مراحل أساسية كالآتى :

١ – فترة البويضة : Ovum . Stage

وهى عبارة عن البويضة المخصبة التى تبدأ منذ لحظة الأخصاب حتى إستقرار هذه البويضة المخصبة فى رحم الأم . وتنظم لها نظام للتغذية عن طريق شعيرات دموية صغيرة تلصق فى جدار الرحم وتُـكَّون المشيمة فيما بعد . وتستغرق هذه العملية من عشرة الى أربع عشرة يوما .

٢ - مرحلة الجنين الأمبريونى Embryo Stage

وتمتد من أسبوعين الى ثمانية أسابيع، وتتميز ببداية ظهور وتمايز كل الأعضاء الرئيسية عند الجنين .

٣ - مرحلة الخديج Fetus Stage

وتسمى مرحلة الجنين الفيتوسى أو الخديج والتى تعنى أن الطفل لم يتم نموه فى رحم الأم . وتمتد من ثمانية أسابيع الى وقت الولادة، وتتميز بنمو أعضاء الكائن الحى وبداية تأدية وظائفها المختلفة .

وفى نهاية الأسبوع الثامن والعشرين من عمر الطفل تكون له القدرة (بإذن الله) على الإستمرار فى الحياة لو خرج الى الدنيا بعد هذا التاريخ، حيث يكون كل من الجهاز العصبى والدورى وغيرهما قد بلغت درجة من التطور يمكنها من القيام بوظائفها اذا خرج الطفل من الرحم مع ضرورة توفير بيئة شبيهة ببيئة الرحم.

وبعد إكتمال نمو الطفل وإمكانية القيام بالوظائف المختلفة بمفرده، وبعد قضاء ما يقرب من تسعة شهور فى رحم الأم، ينهى الطفل هذه المرحلة ويبدأ مرحلة أخرى جديدة . لذلك يعتبر ميلاد الطفل نقطة نهاية لمرحلة ما قبل الميلاد وبداية مرحلة أخرى مختلفة تماما عما سبقها، فالميلاد يشير الى إنتهاء مرحلة ما قبل الميلاد، والتى تشكلت فيها الى درجة كبيرة معالم شخصيتة الأساسية عن طريق الجينات التى ورثها الطفل من والدية، كذلك بيئة الرحم وظروف عملية الولادة ذاتها (ديفيدوف ١٩٨٣)

العوامل التى تؤثر فى نمو الجنين

١ - غذاء الأم :

يعتبر غذاء الأم من أهم العوامل التى تؤثر فى نمو الجنين فى مرحلة ما قبل الميلاد، وان كانت أهمية الغذاء مستمرة خلال المراحل الأخرى التالية .

إن سوء تغذية الأم من أكبر الأخطار التى تهدد نمو الجنين فى مرحلة ما قبل الميلاد، حيث أشارت العديد من الدراسات الى أن الأمهات اللاتى يعانين من سوء التغذية يعجزن عن إمداد أنفسهن وأطفالهن بالغذاء الكافى والضرورى اللازم للحياة، كما تبين أن سوء التغذية يؤدى الى بطء فى نمو الجنين وتطورة . كما يؤدى سوء التغذية الى تغييرات فى نمو الجهاز العصبى للجنين حيث يؤثر الغذاء فى عملية تكوين الغلاف الدهنى للألياف العصبية، كما يؤدى أيضا الى الإقلال من عدد خلايا المخ المتوقع تكوينها فى هذه المرحلة . (ديفيدوف ١٩٨٣) .

كما أن الغذاء الجيد يجعل الأم أقل عرضة للأمراض المختلفة ومضاعفاتها، مثل الإصابة بالأنيميا أو تسمم الحمل (Toxemia) (وهى عبارة عن حالة مجهولة تتميز بتورم الأطراف وتصحبها مشكلات فى الدورة الدموية والكلى)، أو التهديد بالإجهاض أو الولادة المبتسرة، بل وأحيانا موت الجنين .

كما يساعد الغذاء الجيد على تحسن صحة الأم، الأمر الذى ينعكس على نمو الجنين وصحته، وكذلك عملية الولادة ذاتها . وتبدو أهمية الغذاء فى تنوعة وليس كمة، فيجب أن يتضمن كل العناصر اللازمة والضرورية للجسم من فيتامينات وبروتينات وأملاح وكالسيوم وغير ذلك ... الخ كما يؤدى تناول الطعام أكثر من اللازم الى زيادة مفرطة فى الوزن والذى يؤثر بدورة على الأم والطفل خلال الحمل .

٢ - صحـــة الأم :

إن الأمراض التى تصيب الأم أثناء الحمل خاصة فى الشهور الأولى للحمل يمكن أن تؤثر تأثيرا سيئا للغاية على نمو الجنين، خاصة تلك الأمراض التى ترتفع فيها درجة الحرارة عن المعدل الطبيعى للإنسان .

إن اصابة الأم بالأمراض المزمنة مثل السكر أو الدرن أو الجدرى، وكذلك الأمراض التناسلية مثل الزهرى يمكن أن يؤدى الى عيوب خلقية عند الأطفال خاصة فى الشهور الثلاثة الأولى من الحمل (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١١١).

كما أن إصابة الأم بالحصبة الألمانية Rubella أو الغدة النكفية خلال الشهور الثلاثة الأولى للحمل يجعل الإحتمال ٦٠ ٪ أن يولد الطفل مشوها، لأن القلب والجهاز العصبى والحواس تكون سريعة النمو فى تلك الفترة، ولذلك غالبا ما ينتج عن هذه الحالات اصابة الجنين بتشوهات فى القلب أو الصم أو العمى أو التخلف العقلى .

٣ - عامل RH أو العامل الريزيسى (Rhesus)

ويرمز عامل RH أو العامل الريزيسى الى تركيب كيميائى معين للدم، ووجود هذا العامل أو إختفائة لا يؤثر على صحة الفرد نفسة . وقد تبين أن حوالى ٨٥ ٪ من الأفراد يحملون (+ RH) موجب على حين أن حوالى ١٥ ٪ فقط يحملون (- RH) سالب .

فإذا تزوج رجل ايجابى RH بامرآه سالبه RH فمن المحتمل أن تترتب على ذلك نتائج غير طيبة بالنسبة لنمو الجنين وأحيانا لحياته بصفة عامة . فاذا كان دم الطفل إيجابى RH فمن المحتمل أن يقوم دم الأم بعمل أجسام مضاده تعمل ضد RH الإيجابى الغريب على دمها . لهذا تصبح الأم خطرا يهدد الحمل الثانى،

حيث أن هذه الأجسام لا تتكون الا بعد عملية الولادة الأولى حيث تتسرب كمية من دم الطفل الى دم الأم (مسن وزملاءه ١٩٨٦ ص ٩٠). وتؤدى الى اضطراب فى توزيع الأوكسجين، وعدم نضج خلايا الدم وكذلك تدمير كرات الدم الحمراء عند الجنين (زهران ١٩٨٤)

وقد يكون هذا الهجوم بسيطا فيؤدى الى الأنيميا الخفيفة، أو قد يكون كبيرا فيؤدى الى الشلل الدماغى Cerebral Palsy أو الصمم أو التأخر العقلى بل والموت أحيانا .

ومن حسن الحظ أن الطب قد توصل فى السنوات الأخيرة الى طريقة مبتكرة وفعاله لعلاج هذه المشكلة، عن طريق إعطاء الأم بعد الولادة مباشرة طعما واقيا يمنع تكوين مثل هذه الأجسام المضادة التى تعمل فى الحمل التالى .

٤ - العقــاقيـــر

تؤثر العقاقير التى تتناولها الأم أثناء فترة الحمل على نمو الجنين، فمثلا بعض المضادات الحيوية وكذلك الجرعات المفرطة من بعض الفيتامينات لها تأثير ضار على صحة الطفل النامى، إن وصول تأثير العقاقير الى دم الأم له آثار متعددة على الطفل فى مرحلة ما قبل الميلاد، فقد تنقل هذه العقاقير دون تغير وتؤثر تأثيرا مباشرا على الجنين . كما قد تؤدى أحيانا الى تغيير فى بيئة الرحم فتؤثر على الطفل بطريق غير مباشر (ديفيدوف ١٩٨٣م) .

رغم صعوبة تحديد كل العقاقير ذات التأثير الضار على نمو الطفل فى مرحلة ما قبل الميلاد، إلا أن هناك بعض المواد الكيماوية التى تأكد الضرر فى تناولها . حتى قراص منع الحمل لها تأثيراتها الجانبية حيث تنصح الأمهات اللاتى يستخدمنها ضرورة توخى الحرص فى ألا يكون الحمل عقب إنقطاع استخدمها مباشرة ديفيدوف ١٩٨٣، ص ١١٣).

حتى الأدوية التى تعطى للأم لتخفيف آلام الولادة قد تكون لها آثار ضارة على نمو الطفل وتطوره فيما بعد، حيث أنها تنساب خلال المشيمة الى دم وأنسجة الطفل وتقلل من كمية الأوكسجين، كما تترك آثارها على الجهاز العصبى المركزى للطفل لمدة أسبوع بعد الولادة .

ولهذا تنصح الأمهات خلال مرحلة الحمل بعدم تناول أى أدوية إلا تحت اشراف الطبيب المختص . ويبلغ زروة هذا التأثير الضار فى بداية الحمل حيث يكون معدل النمو أسرع ما يمكن .

كما يوثر تدخين الأم أثناء الحمل على صحة الطفل حيث يسبب التدخين إنقباض الأوعية الدموية فى الرحم والمشيمة، الأمر الذى يؤدى بدورة الى نقص كمية الأوكسجين ونقص غذاء الطفل . الأمر الذى يؤدى بالتالى الى نقص الوزن عند الميلاد وصغر العظام وقصرها . (مسن وآخرون ١٩٨٦) .

كما ارتبط التدخين بالولادة المبتسرة (الولادة قبل موعدها) حيث كانت النسبة ١١ ٪ فى غير المدخنات مقابل ١٤ ٪ عند النساء اللائى بدأن التدخين أثناء الحمل فقط، و١٩ ٪ عند المدخنات المزمنات . كما تبين وجود علاقة موجبة بين كمية السجاير المدخنة وإحتمال حدوث ولادة مبتسرة، اذا تزداد الأخيرة كلما زاد معدل الأولى .

وللمخدرات أيضا آثارها السيئة على نمو الجنين. فقد تبين أن أطفال مدمنات المخدرات (هيروين – أفيون – كوكايين) قد يصحبوا مدمنين داخل الرحم، حيث تظهر عليهم الأعراض الإنسحابية الحادة عند الولادة مثل التهيج والرعشة والقيء والأرق والتشنجات وارتفاع درجة الحرارة، وعندما تشتد هذه الأعراض قد تؤدى الى الموت . وإرتبط إيضا تناول المخدرات بولادة الأطفال المبتسرين . (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١١٣)

ولا ننسى تأثير الكحليات والخمور على نمو الطفل وتطوره فى مرحلة ما قبل الولادة، حيث تبين أن للكحليات آثار بالغة الخطورة على الجنين فى هذه المرحلة، حيث تؤدى الى أعراض كثيرة والتى منها تشوهات فى القلب وتأخر النمو الجسمى، وانخفاض فى نسبة الذكاء الى ما دون المتوسط، ومشاكل فى التآزر الحركي، وعيوب فى الوجة وإضطراب فى المفاصل .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية تبين وجود عدد لا يقل عن سته آلاف طفل يولدون كل عام وهو مصابون بما يسمى إدمان الخمر عند الأجنة وهو أحد الأمراض التى تنشأ من إفراط الأم فى شرب الخمر . وتتضمن أعراض هذا المرض التأخر الشديد للنمو داخل الرحم، والولادة المبكرة وصغر حجم الدماغ، وعيوب وتشوهات فى العين والأذن وعيوب فى القلب وزيادة فى عدد أصابع اليدين والقدمين وإضطراب أثناء النوم . (مسن وآخرون ١٩٨٦ ، ص ٨٦)

٥ - الأشــعة :

تعتبر أشعة x من أهم العوامل ذات التأثير الخطير فى نمو الطفل فى مرحلة ما قبل الميلاد . ويختلف هذا التأثير وفقا للفترة الزمنية التى يحدث فيها التعرض لهذة الإشعة، فعندما يحدث هذا التعرض فى الأسبوعين الأولين تكون النتيجة تدمير كامل للبويضة، أما اذا حدث التعرض فى الفترة من الأسبوع الثالث حتى السادس من الأخصاب فيؤدى الى مجموعة من التشوهات . (مسن وآخرون ١٩٨٦) . أما أخطر أنواع الضرر التى تحدثة أشعة x هو ما يقع على جينات الطفل، ولهذا تنصح الأم الحامل بتجنب التعرض للإشعاع .

٦ - عمـر الأم

إرتبط سن الأم بنمو الطفل وصحته بصفة عامه، حيث تبين أن أفضل فترة للإنجاب هى الفترة بين العشرين والخامسة والثلاثين . وأن إنجاب الأم قبل وبعد

هذا السن قد يؤدى الى بعض المخاطر على النحو التالى:

(مسن وآخرون ١٩٨٦):

أ – فى حالة الحمل قبل العشرين :

فقد تواجه الأمهات الصغيرات إضطراب تسمم الحمل Toxemia والذى أهم مظاهرة هو إرتفاع ضغط الدم وزيادة الوزن مع تورم الأطراف، والإحتفاظ بالسوائل فى الأنسجة، كما قد يواجهن مضاعفات فى المخاص وآلات الوضع والولادة المبتسرة أى قبل موعدها .

ب – فى حالة الحمل بعد الخامسة والثلاثين :

يزداد فى هذه الحالة – خاصة الحمل الأول – تعرض الأم للأمراض أثناء الحمل وزيادة ضغط الدم، كما يكون المخاض أطول وأصعب، كما أن هذا الطفل عرضة للأصابة بخلل فى عدد الكروموزمات الذى يؤدى بدورة الى مرض داون Down 's Syndrome الذى يزداد نسبة ظهوره كلما زادت سن الأم حتى تصل الى ١ ٪ تقريبا عن الأمهات بين الأربعين وما بعدها .

٧ – الحالة الانفعالية للأم :

أشارت الدراسات الحديثة الى أن الحالة الإنفعالية للأم تؤثر تأثيرا كبيرا على نمو الطفل وتطوره حيث تستجيب الأم الحامل للإنفعالات الشديدة مثل الضيق أو التعصب أو التوتر، وذلك بافراز كميات كبيرة من هرمون الأدرينالين التى تفرزه الغدد الكظرية Adrenals Glands والذى ينساب من دم الأم الى دم الطفل ويؤثر تأثيرا ضارا، خاصة إذا زاد عن نسبة معينة . فقد يتأثر نمو الجنين وتطوره بالحالة الإنفعالية عند الأم وما تمر به من آزمات، فالتغيرات الإنفعالية الشديدة التى تحدث للأم أثناء الحمل تؤدى الى تنشيط الجهاز العصبى المستقل مما يؤدى الى زيادة

إفرازات الغدد الكظرية، الأمر الذى يؤدى الى تغيرات كيمائية فى الدم . وقد تكون هذه التغيرات ذات تأثير ضار على صحة الجنين. (مسن ١٩٨٦) .

ولقد أيدت الدراسات التى أجريت على حيوانات الفئران العلاقة بين تعرض الأم للضغط النفسى وبين الأضرار التى تحدث للجنين فى فترة ما قبل الميلاد . كما دلت نتائج الدراسات الإرتباطية أن الضغط الإنفعالى عند الأمهات أثناء الحمل يرتبط بالعصبية والإضطرابات المبكرة كما يرتبط ببعض العيوب الخلقية (ديفيدوف ١٩٨٣) .

كما أشارت نتائج بعض الدراسات الآخرى الى زيادة تحركات الأجنة بنسبة سبعة أضعاف عندما تتعرض الأم للإجهاد الإنفعالى . أما فى حالات الإجهاد الإنفعالى الطويل أثناء الحمل، وأيا كانت أسبابه، فتكون له نتائج دائمة على الجنين فيما بعد حيث تبين أن أطفال الأمهات التعسات المضطربات أقل وزنا، مع نشاط أكثر من اللازم Hyperactive، كما كانوا أقرب الى التهيج والتوتر Irritable وكثرة التلوى والأكل غير المنتظم، وكثرة التبرز، وإضطرابات أثناء النوم وكثرة البكاء (مسن وآخرون ١٩٨٦) .

٨ – مضاعفات عملية الولادة :

قد تترك صعوبات عملية الولادة – فى بعض الحالات آثارا سيئة على نمو الطفل وتطورة فيما بعد، فنقص الأوكسجين الكافى عند الأطفال بطىء التنفس قد يؤدى الى خلل فى الوظائف الحركية، فقد يظهر ما يسمى بالشلل الدماغى الذى ينتج من تلف خلايا المخ نتيجة نقص كمية الأوكسجين أثناء عملية الولادة، كما يظهر على الطفل فيما بعد الشلل فى السيقان أو الأزرع وارتعاش الوجة أو الأصابع أو العجز عن استخدام العضلات الصوتية، حيث يعانى مثل هؤلاء الأطفال من صعوبات فى الكلام . (مسن وآخرون ١٩٨٦).

٩ - الولادة قبل الموعد Prematurity

وهو عبارة عن الحمل غير كامل المدة، أو ما يسمى الأبتسار حيث تعتمد معدلات وفيات الأطفال الجدد على طول فترة الحمل وعلى وزن الطفل عند الميلاد .

ومن المعروف أن بلوغ الطفل نهاية الأسبوع الثامن والعشرين أو قبله قليلاً نقطة هامة فى امكانية استمرار الطفل فى الحياة اذا ما قدر له الخروج من الرحم . إن هذا التاريخ هو الحد الفاصل بين امكانية مواصلة الحياة أو عدمه فى حالة الولادة قبل موعدها، حيث يكون الجهاز الدورى والعصبى وغيرهما من الأجهزة الأخرى قد بلغت درجة من النضج تسمح لها بالقيام بوظائفها الحيوية بعيدا عن رحم الأم . (مسن وآخرون ١٩٨٦).

ومع تقدم الطب فى الوقت الحاضر وتوفير الرعاية لمثل هؤلاء الأطفال أمكن التغلب على كثير من المشكلات التى تواجه هؤلاء الأطفال المبتسرين. كما أن الظروف الأسرية التى يوجد فيها مثل هؤلاء الأطفال من الأمور الهامة التى قد تدفع النمو فى طريقة السليم أم تعرقلة . فقد تبين مثلا أن الأطفال المبتسرين الذين يولدون فى أسر دافئة عطوفة تزودهم بالرعاية اللازمة، وبالتالى لا يعانون من تأثير الإبتسار الا قليلا . على حين أن الأطفال المبتسرين الذين يعيشون فى ظروف غير طيبة أقرب الى التعرض للمشكلات الجسمية والسيكلوجية، وهذا يؤكد فكرة التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل البيئية فى نمو الأطفال

١٠ - تجاوز النضج Postmaturity

إذا كانت الولادة قبل موعدها تؤدى الى مشكلات فى نمو الطفل، فإن الولادة بعد موعدها أيضا قد توثر فى نمو الطفل فيما بعد .إن تأخير موعد الولادة بعد قضاء المدة المقررة له تأثير سيىء على نمو الطفل حيث يتجاوز مثل هؤلاء

الأطفال حدود النضج اللازم، ويمكن أن يصابوا بمجموعة من الأمراض المختلفة والتى منها فقدان الشهية وبعض الإضطربات النيورلوجية مع زيادة احتمال التعرض للولادة العسرة نتيجة الزيادة فى الوزن .

كما تتناقص مقاومة الطفل لاجهاد الولادة، وسوء التغذية فى الفترة الأخيرة قبل الولادة (مسن وآخرون ١٩٨٦ ، ص ٩٥).

* * *

الفصل السادس
الطفل عند الميلاد

- **إمكانات الوليد عند الميلاد.**
- **النمو الادراكى عند الوليد :**

أ- الثبات الأدراكى.

ب- إدراك العمق.

جـ- مفهوم الشيء.

- **سلوك الأطفال الصغار :**

أولاً : الأفعال المنعكسة.

ثانياً : السلوك غير المنعكس :

- التعليم.
- التعويد.

- **الفروق الفردية.**
- **علاقة الطفل الرضيع بالبيئة.**
- **الخبرات المبكرة والاثراء النفسى للطفل.**

الفصـــل الســادس

الطفـل عنـد الميــلاد

Newborn Baby

فى معظم الكتابات التى تناولت موضوعات النمو سواء العربية أو الأجنبية، تنظم مادتها العلمية على أساس المراحل المختلفة، حتى وإن كان ذلك على حساب فهم المظاهر المختلفة للنمـو. أما فى هذا الكتاب فسوف تنظم المادة العلمية فى معظم الأجزاء القادمة على أساس أبعاد النمو المختلفة ومظاهرة والمهارات الهامة لدى الطفل خلال المراحل المختلفة وليس على أساس المراحل. والمبرر من وجهة نظرنا وراء هذا التنظيم الذى يبدو مختلفا عما هو متبع فى كل المؤلفات الأخرى، هو أن التغير النمائى فى أى بعد من أبعاد النمو لا يمكننا فهمه جيدا إلا اذا تناولناه عبر المراحـل المختلفة.

(Bee, 1981)

فمثلا عندما نتحدث عن النموالمعرفى Cognitive Development لابـد أن نتناوله منذ الميلاد ونسير معه خلال المراحل المختلفة حتى آخر صورة من التقدم أو التطور. وبالمثل أيضا لكى نفهم التطور اللغوى عند الطفل لابد من النظرة المتصلة والمستمرة والتى ننتقل فيها من مرحلة لأخرى، والتى تغطى اللغة منذ الميلاد حتى أكتمال النمو فى هذا الجانب.

وقبل تناولنا لهذه المظاهر المختلفة ينبغى أن نتناول الطفل عند الميلاد وبالذات خلال الشهور السته الأولى من الحياة لنرى أنواع المهارات والإمكانات الموجودة عند هذا الطفل والتى يبدأ بها تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها، أى التى يولد مزودا بها عند الميلاد، كذلك إمكانياته فى عمليات التعلم المختلفة.

أننا فى هذا الفصل نحاول أن نعرف.كيف يتكيف الطفل حديث الولادة للحياة فى البيئة الجديدة التى تختلف شكلا وموضوعا عن البيئة الأولى داخل رحم الأم، كما نهدف الى معرفة ما يستطيع أن يفعله هذا الطفل، وما لم يستطع عمله عند الميلاد، وكيف يكتسب القدرات الحسية والحركية.

تعتبر مرحلة الأسبوعين الأولين أو حتى نهاية الأسبوع الثالث أو الرابع من حياة الطفل مرحلة هامة ويطلق عليها البعض المرحلة الوليدية Neonatal Period. ويسمى الطفل فيها بالوليد Neonate. إنها مرحلة الإنتقال من الحياة داخل رحم الأم، عندما كان الجنين يعتمد إعتمادا كاملا على أمه الى مرحلة الإعتماد المستقل الى حد ما على نفسه (Papalia and Olds, 1981 , p . 84). وتأخذ هذه المرحلة وقتا أطول عند الأطفال قليلى الوزن عند الميلاد، حيث أن إمكانياتهم أقل من أقرانهم عند بداية الحياة

ويصل متوسط طول الطفل عند الميلاد حوالى ٥٠ سم، ويزن حوالى ثلاثة كيلو جرامات تقريبا (مع وجود فروق واضحة بين الأطفال، ما مصدر هذا الفروق من وجهة نظرك؟) كما يرتبط حجم الطفل عند الميلاد بالعديد من العوامل مثل حجم الوالدين والجنس والنوع والتغذية و صحة الأم أثناء الحمل... ألخ.

فيميل الأولاد مثلاً أن يكونوا أكثر وزنا وأكثر طولا من البنات عند الميلاد، كما يكون وزن الطفل الأول عند الميلاد أقل من إخوته الذين سيأتون فيما بعد، كما يرتبط حجم الطفل عند الميلاد بالحجم خلال مرحلة الطفولة.

(Vulliamy, D 1973)

وفى الأيام الأولى للوليد يتناقص وزنه حوالى ١٠ ٪ بسبب نقص السوائل، ويبدأ الطفل فى تعويض هذا النقص إبتداء من اليوم الخامس،ويعود الى وزنه الطبيعى فى اليوم العاشر وحتى اليوم الرابع عشر. وقد لوحظ أن الأطفال قليلى

الوزن عند الميلاد يقل وزنهم بدرجة أقل من الأطفال الأكثر وزناً، كما أن الطفل الأول يفقد أقل من الأطفال التاليين. (Timiras, 1972)

أما لون جلد الطفل عند الميلاد فهو أحمر وفاتح اللون حتى عند الأطفال السود. وحجم رأس الوليد يوازى ١/٤ حجم الجسم، كما يكون شكل الرأس غريبا ربما، نتيجة عملية الولادة. أما عظام الجمجمة فلم تتكون بعد، وأن الجمجمة لا تصل الى شكلها الطبيعى قبل سن الثامنة عشر شهرا.

كما يميل الطفل الصغير الى النوم لفترة تمتد بين سبع عشرة حتى عشرين ساعة يوميا يقضى حوالى ٧٥ ٪ منها فى نوم غير منتظم، فهو يقظ وهادىء حوالى ساعتين يوميا ويقظ ونشيط حوالى ساعة، ويبكى ويتململ بقية وقت اليقظة وهى تقريبا من ساعة الى أربع ساعات يوميا. وتمتد فترة النوم بصورة متصلة بين ٣ /٤ ساعة الى الساعتين، كما تختلف أيضا باختلاف الأطفال والظروف البيئية التى يوجد فيها الطفل. (Papalia , 1981 , p . 48)

إمكانات الوليـد عنــد الميــلاد :

إعتقد بعض علماء النفس (المهتمين بالطفولة) منذ بداية هذا القرن تقريبا، أن الطفل عند الميلاد، لا يستطيع أن يسمع، كما ظن الكثيرون منهم أنه لا يستطيع الرؤية أيضا. (Bee , H , 1981 p . 80) ومازال هذا الإعتقاد حتى يومنا هذا عند الكثيرين من الأباء والأمهات، حيث يرون أن الطفل عند الميلاد لا يمكنه الرؤية أو السمع ولكن الدراسات الحديثة أظهرت كفاءة الأطفال الصغار منذ الميلاد فوصفتهم بأنهم إيجابيون ومستجيبون، ويظهرون منذ البداية مدى كبيرا من الإمكانيات الحسية، فمثلا تحدث رائحة البصل أو العرقسوس تغييرات فى النشاط وفى التنفس وضربات القلب منذ اللحظات الأولى للميلاد مما يؤكد وجود حاسة الشم، كما أن الطفل يتذوق بعض السوائل ويقبل عليها بينما يرفض بعضها

الآخـر. (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٩٧).

إن الدراسات والأبحاث الحديثة فى مجال الطفولة بينت أن المهارات السمعية والبصريـة موجودة عند الوليد منذ اللحظة الأولى للميـلاد وان كانت فى صورة بسيطة (Bee , H . 1981) وان كـنـا نفضـــل أن نتنـاول كل واحـدة من هذه المهارات منفردة بشىء من التفضيل حتى نرى إمكانات هذا الوليد فى كل منها.

١ - الإبصــــار Seeing

يحتـاج الوليـد الى العـديد من المهـارات اللازمة والضرورية حتى يمكنه أن يستخدم عينية بفعالية، فيجب أن تكون لدية أولا القدرة على تركيز العينين على نفس الموضـوع، ومتابعتة اذا تحرك فى أى اتجاه، كما يحب أن تكون لدية القدرة على التمـييز بين الألوان مع الإستجابة المناسبة لشدة الضوء عن طريق تكييف حدقة العين لشدة الإضاءة فتضيق عندما تشتد وتتسع عندما تضعف Adaptation. هذه هى المهارات الأساسية للرؤية الجيدة عند الكبار، فهل توجد كل هذه المهارات أو بعضها عند الأطفال حديثى الولادة.

يبدو أن الطفل بعد الأيام القليلة الأولى من ميلاده لديه كل هذه المهـارات، وإن كانت فى صورة بدائية بسـيطة على الأقـل. فـالقـدرة على تحـريك كـلا العينين فى إتجاه واحد موجودة منذ الميلاد، ولكنها تتحسن خلال الأسابيع الأولى، أمـا تكيف حدقة العين لشدة الأضاءة فهى موجودة منذ اللحظة الأولى للميـلاد أيضـا، مع أن قـدرة الطفل فيـهـا تكون أكـثـر فعاليـة بعـد أيام قليلة من الميـلاد (Haynen , White , & Held 1965)

أما من حيث قدرة الوليد على التمييز بين الألوان فانه من الصعب التحقق من وجودها خاصة فى اللحظات الأولى من الحياة، حتى أن دراسة شيس Chase والتى

أجريت على أطفال أعمارهم خمسة عشر يوما، والتى بينت أن هؤلاء الأطفال قادرون على التمييز بين الألوان، لم يبين عما اذا كان الأطفال الأصغر سنا لديهم هذه القدرة أم لا (H . Bee , 1981) . والصعوبة الرئيسية فى مثل هذا النوع من الدراسات فى التمييز بين الألوان (بجانب الصعوبات المنهجية طبعا)، هى محاولة التأكد من أن الطفل يستجيب فعلا الى اللون أم يستجيب الى درجة لمعانة Brightness. حاول أن تفكر كيف درست هذه المشكلة ؟

وهكذا يمكن القول بأن قدرة الوليد على الإبصار موجودة منذ الأيام الأولى من حياته وإن كانت فى صورة بسيطة. وتنمو الدقة البصرية للطفل خلال الشهور الأولى من حياته، فيمكنه مثلا التمييز بين مجموعة من الأشكال من أبعاد مختلفة، فطفل الأربعة شهور، لدية قدرة بصرية كافية لكل حاجاته الأساسية. أما القدرة البصرية العالية جدا والتى توجد عند الكبار فلا يصل اليها الطفل قبل سن العاشرة من عمره.

(Bee, H. 1981)

٢- السمع Hearing

يتضح من البحوث الحالية التى تجرى على الأطفال حديثى الولادة، أن لديهم القدرة على سماع الأصوات – ما لم يكن هناك عيب أو نقص فى أجهزتهم السمعية (Bee, 1981) . فاذا أُحدث صوتا ما بجوار الطفل، فان الطفل سوف يستجيب بطريقة ما من طرق الإستجابة سواء بحركة ملحوظة أو أى صورة من صور ردود الأفعال، أو حتى زيادة فى ضربات القلب.

واذا كانت استجابة الطفل تدلنا بوضوح على إمكانياته فى سماع الأصوات، فهل تدلنا هذه الملحوظة على امكانية الطفل فى التمييز بين الأصوات المختلفة؟ وقد أشار موسين وزملاؤه الى أن الطفل المولود حديثا يستطيع أن يميز بين

نغمتين لا يزيد الفرق بينهما عن درجة واحدة من درجات السلم الموسيقى (موسن وآخرون ١٩٨٦ ، ص ١٠٩)

وقد حاول بعض الباحثين تحديد حده الصوت الذى يمكن أن يستجيب له الطفل حديث الولادة، وأجمع الغالبية منهم على أن الأطفال حديثى الولادة يمكن أن يستجيبوا لأصوات فى مستوى حدة الصوت الإنسانى العادى، أما الأصوات العالية أو المنخفضة جدا فان إستجابة الطفل لها أقل.

(Bee, H , 1981)

هل يمكن أن يحدد الطفل حديث الولادة مصدر الصوت ؟

إنك اذا أحدثت صوتا ما يجوار طفل يبلغ من العمر حوالى سته شهور أوأكثر، فإنه سوف يتجه برأسه وعينية نحو مصدر هذا الصوت، أما بالنسبة للأطفال الأصغر سنا، فلا أحد يعرف حتى الأن. إذا كان يستطيعون تحديد مصادر الأصوات أم لا، وربما تقدم أدوات البحث فى المستقبل تساعدنا فى إيجاد جواب لهذا السؤال.

(Eisenberg , Griffin, Goursin , and Hunter , 1964)

وإنه لجدير بالذكر أن الطفل حديث الولادة يستجيب بدرجة عالية جدا للأصوات ذات الأنغام الواحدة أو المنظومة ذات الإيقاع الهادىء. وتفسر هذه الظاهرة بأن الطفل قد قضى تسعة شهور فى بطن أمه يستمع فيها الى أصوات نبضات قلبها، فتعود الإستجابة على مثل هذه النغمات. وقد أدركت كثير من الأمهات والجدات هذه الظاهرة وإستغلتها منذ القدم فى أحداث بعض الأنغام، وعمل بعض الأغانى التى تساعد على استرخاء الطفل فى النوم.

أما بالنسبة للدقة السمعية، فيبدو أنها فى تقدم ملحوظ حتى سن المراهقة، حيث يستطيع الأطفال فى هذه المرحلة تمييز الأصوات الأكثر أو الأقل حدة،

العالية أو المنخفضة، وكذلك كل مستويات الأصوات المختلفة والتى لم يستطع الوليد التمييز بينها

٣ - الشـــم Smelling

بينت الدراسات أن الطفل حديث الولادة يستجيب بصورة واضحة للروائح القوية خاصة الروائح المنفردة مثل النشادر ، أى أن لدية القدرة على الشم، وقد أشار بعض الباحثين الى أن الوليد يكون حساسا للروائح المختلفة ونجده يتعلمها بسرعة مثل التمييز بين رائحة قطعة النسيج التى تضعها الأم على صدرها والقطعة التى تستخدمها إمرأة أخرى. (بول مسن وآخرون ١٩٨٦).

لكن السؤال الهام هل يستطيع الطفل أن يميز بين أنواع الروائح المختلفة؟ مثل التمييز بين رائحة الورد والفل والياسمين مثلا، أو هل يستطيع الطفل حديث الولادة أن يميز بين أنواع الطعام على أساس حاسة الشم حقيقة، نحن لا نعرف حتى اليوم إجابة لهذه المشكلة، لأنها مشكلة تصعب دراستها. فلو إستجاب الطفل بنفس الطريقة للروائح المختلفة فكيف يمكن أن نعرف أو نحكم أنه يستطيع التمييز بينها.

(Bee, H. 1981)

وعلى العموم هناك محاولات جادة لجأ اليها الباحثون فى الوقت الحاضر للكشف عن تطور حاسة الشم عند الأطفال، وأهم هذه المحاولات هى إستخدام تجارب التعلم Learning Experiments والتعلم الشرطى البسيط بالذات Classical Conditioning والتى يدرب فيها الطفل عدة مرات على إستجابة معينة مرتبطة برائحة معينة حتى يتعلمها، وتصبح هذه الرائحة مثيرا لظهور هذه الإستجابة المتعلمة، ثم تبدل الرائحة لمعرفة مدى ظهور الإستجابة المتعلمة الأصلية، وواضح أنه منهج صعب ومعقد ويحتاج الى مهارة عالية من الباحث.

٤ - التـــذوق Tasting

لم تنل حاسة التذوق عند الأطفال حديثى الولادة العناية الكافية من الدراسة والبحث، إلا أنه يمكن الإستنتاج من الدراسات الفعلية التى أجريت فى هذا المجال، أن الوليد يستطيع التمييز بين أنواع التذوق الأساسية مثل الحلو والمر والمالح (Bee, H, 1981) فاذا قدمت سائلا حلوا للطفل الوليد فى أيامه الأولى، لوجدته يزيد من معدل الإمتصاص، كما أن فترات الـراحة تزداد قصرا مقارنة بعدم تقديم هذه المادة الحلوه (مسن وآخرون ١٩٨٦).

٥ - اللمس : Touching

تعتبر حاسة اللمس من أقوى الحواس عند الأطفال منذ الولادة، فالوليد منذ اللحظة الأولى للميلاد، لدية قدرة عالية للمس، خاصة فى مناطق الفم واليدين،وقد أستغلت الدراسات المبكرة (المنعكس الشرطى) هذه الظاهرة حيث إستخدمت اللمس فى مناطق معينة من جسم الطفل مع تقديم مثيرات معينة فيتعلم الطفل النظر نحو المثير.

وما دمنا تكلمنا عن حاسة اللمس عند الأطفال حديثى الولادة فيجب أن نشير أيضا الى ظاهرة الإحساس بالألم عند هؤلاء الأطفال. أشارت كثير من الدراسات الى أن إحتمال الطفل الوليد للألم عالى جدا، فالأطفال عند الميلاد غير حساسين للألم، وهذا رحمة من الله سبحانة وتعالى، وإلا لكانت عملية الولادة صعبة على الطفل لو أنه يشعر بالألم. ولهذا ينصح بعمل عمليات الختان Circumcision للأطفال الذكور فى الأسبوع الأول من الميلاد حيث لا يشعرون بالألم تقريبا، ولا يحتاج الطفل فيها الى التخذير (Le Francois, 1980, p. 140) كما أشارت الأبحاث أيضا أن البنات حديثى الولادة أكثر حساسية للألم من الأولاد حديثى الولادة. (Lipsitt, L. and Levy, N. 1959)

وإذا كان الأطفال الصغار شديدى الحساسية للمس، فهم لا يستطيعون تحديد مكان اللمس بدقة كما يفعل الكبار. إن إحدى الطرق المعروفة لقياس قدرة الأطفال على التمييز فى اللمس. هو لمس الطفل فى مكانين مختلفين فى نفس الوقت (مثل تجارب العتبة الفارقة فى اللمس) فغالبا ما يقرر الأطفال الصغار أنهم لم يحسوا باللمس فى مكانين مختلفين وحتى إذا شعروا، فهم سوف يخطئون تحديد مكان إحداهما. أما فى مرحلة المراهقة فتكون مثل هذه الأخطاء نادرة.
(Bee, H. 1981)

النمو الإدراكى عند الوليد Perceptual Development

تحتل دراسة الإدراك عند الأطفال الصغار أهمية كبرى سواء فى سيكولوجية النمو أو فى علم النفس بصفة عامة، من حيث أن هذا الموضوع يرتبط بمشكلة كبيرة وقديمة فى علم النفس والتى تسمى الطبيعة أم التجربة.

وتمثل المهارات الإدراكية للطفل أهمية كبرى فى بداية حياته، فالطفل حديث الولادة لا يستطيع الزحف أو المشى ولايستطيع مجرد رفع رأسه فى البداية، كما لم تتطور بعد القدرة العقلية التى تساعده على التفكير فى الأشياء غير الماثلة أمام عينية.

إن كل ما يستطيع أن يفعله هذا الطفل الصغير هو الإدراك الحسى Perception أى أنه يدرك ما حوله، إن النمط الأساسى لتفاعل الطفل مع البيئة فى السنتين الأوليتين من حياته يكون عن طريق حواسه المختلفة (العين – الأذن – الأنف – اللسان – الأصابع) .

أما بالنسبة للكبار فان نمط تفاعلهم مع البيئة بجانب الحواس طبعا هو المهارات الإدراكية. فأنت يمكنك أن تتخلل وتتصور، كما يمكنك أن تقارن أحداث الآن مع ما قد حدث من قبل، كما يمكنك أيضا التحقق من صدق إدراكاتك عن

طريق إخضاعها للتفكير العلمى السليم. (Bee, H. 1981) .

ولكن مع ذلك فان للطفل الوليد بعض المهارات الحركية والإدراكية، ومن المهم هنا أن نعرف شيئا عن هذه المهارات منذ الولادة وفى خلال سنواته الأولى فى الحياة.

أ - الثبات الإدراكى Perceptual Constancies

عندما ترى شخصا يسير بعيدا عنك، فان صورة هذا الشخص على شبكية العين تكون أصغر من حجمه الحقيقى، ولكنك فى الواقع لا ترى هذا الشخص صغيراً، بل تراه وتدركه كالمعتاد. عندما تفعل هذا فأنت لديك القدرة على تحقيق مفهوم إستمرار ثبات الحجم. ومؤداه أنك قادرعلى رؤية الأحجام كما هى باستمرار، مع أن صورها على شبكية العين تكون أكبر أو أصغر حسب المسافة.

ويعتبر مفهوم إدراك العمق Depth Perecption إحدى المهارات اللازمة والضرورية لتكوين مفهوم إستمرار ثبات الحجم، فأنت إذا لم تستطع تقدير المسافة بينك وبين أى موضوع لا يمكنك بالتالى عمل أى تخمين عن حجم هذا الموضوع وبالتالى تفشل فى تكوين مفهوم إستمرار ثبات الحجم، هذا ما نلاحظ عندما نكون فى الجو بعيدا جدا عن الأرض (Bee, 1981) . وسوف نعود بعد قليل لمناقشة هذا الموضوع بالتفصيل.

أما عن مفهوم ثبات الشكل Shape Constancy فهو القدرة على التعرف على أن الأشكال هى نفسها وإن نظرت اليها من زوايا مختلفة. فالكرسى مثلا تراه بشكله المعروف إذا نظرت إليه من مكانين مختلفين. كما أن شكل المثلث والمربع يبدو كما هو وأن نظرت إليه من زوايا مختلفة.

وقـد درس بارو Bower أيضا ثبات الشكل باستخدام الإشتراط الإجرائى بنفس الطريقة التى إستخدمها فى دراساته عن إدراك العمق. وقد وجد هذا العالم أن الأطفال فى سن شهرين من عمرهم يستجيبون الى الشكل الحقيقى، فمثلا اذا تمرن الطفل على دوران رأسه عند رؤية شكل مستطيل، فانه سوف يستمر فى دوران رأسه عند رؤية هذا المستطيل، وان كان مائلا قليلا، لهذا يمكن القول أن الأطفال فى هذا العمر لديهم مفهوم ثبات الشكل (Bower, 1975)

أما مفهوم ثبات الشيء Object Constancy ويقصد به أن الشيء يبقى كما هو وان بدا أنه متغير، فالأم هى وإن كانت ملابسها وشكلها يختلف عند خروجها للعمل عن وقت وجودها فى البيت.. وهكذا..

كل هذه المهارات الإدراكية رغم وجود بعضها ولو فى صورة بدائية بسيطة منذ الميلاد أو فى الشهور الأولى من الحياة، فهى تستمر فى النمو خلال السنوات الأولى لحياة الطفل.

ب- إدراك العمـــق Depth Perception

لا يوجد إتفاق بين الباحثين والعلماء حول وجود مفهوم إدراك العمق عند الأطفال منذ لحظة الميلاد. بمعنى آخر هل توجد مهارة ادراك العمق فى أيه صورة عند الأطفال منذ ميلادهم، أم أن هذه المهارة تنمو وتتطور فيما بعد نتيجة لتفاعل الطفل مع البيئة، أو لنتيجة عوامل النمو فى الجهاز العصبى. ويبدو أن الأطفال حديثى الولادة لديهم فكرة بسيطة عن العمق والتى يمكن أن تكون فطرية أؤ متعلمة خلال الشهرين الأولين.

فقد وجد جيبسون Gibson وولك Walk فى دراستهما سنة ١٩٦٠ عن إدراك العمق عند الأطفال الذين بلغوا سته شهور من العمر، أن هؤلاء الأطفال لديهم القدرة على الإستجابة لمؤشرات العمق. أما الأطفال الذين بلغوا الشهرين أو

الثلاثة من عمرهم حين وضعوا على بطونهم على الجانب العميق الذى يبدو وكأنه عمق كانت ضربات قلبهم مختلفة فى سرعتها مقارنه بالوضع فى الجانب الآخر العادى، مما يحتمل أنه علامات الإستجابة للعمق.

(Gibson & Walk 1960)



شكل رقم (٦ : ١) بين

تجربة المنحدر البصرى عند جيبسون وولك

ولقد أشار باور Bower (١٩٧٥) الى وجود مفهوم إدراك العمق وإستمرار ثبات الحجم عند أطفال عمرهم شهرين أو ثلاثة شهور، حيث قام هذا العالم بتدريب الطفل فى هذا السن على أن يدير رأسه نحو اتجاه الكرسى الذى يجلس

عليه عند رؤية مكعب بحجم ١٢ بوصة أمام عينية. وبعد تعلــم الطفــل لهذه الاستجابة،قدم باور Bower مجموعة مكـعبات مختلفة الأحجـام بعضهـا أكـبر وبعـضـهـا أصـغر وبعـضـهـا الآخـر من نفس الحجـم ولكن من مـسـافـات مختلفـة.....الخ.

وكان يحاول باور Bower فى هذه الدراسة أن يرى كيف تعمم الإستجابة الأصلية، وما نوع المكعبات التى يستجيب لها الطفل كما لو كانت المكعب الأصلى ليستمر الطفل فى دوران رأسه عندما يرى المكعب الأصلى، بغض النظر عن قربة أو بعده منه، أم أنه سيدير رأسه عندما يرى مكعبا أكبر ومسافة أقصر، نحن نعرف أن المكعب الأكبر مع مسافة أبعد سيكّون نفس الصورة على شبكية العين، وهى تلك الصورة التى تدرب الطفل للإستجابة عليها، اذا لم يستجيب الطفل للعمق، فانه سوف يستجيب لهذا المكعب تماما مثل المكعب الأصلى، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى أن الطفل فى هذا العمر المتقدم يعطى اهتمامات واضحة بمؤشرات العمق (Bower , 1975)

وواضح أن مثل هذه الدراسة موضوع تساؤلات كثيرة، ولكن يمكن القول فى تلخيص هذه الفكرة أن طفل السته شهور من عمره لديه مفهوم إدراك العمق بشكل واضح، وأن هذا المفهوم أيضا موجود فى بعض الصور عند أعمار شهرين أوثلاثة كذلك. أما وجود مفهوم ادراك العمق عند الميلاد فانه مازال موضوع بحث ودراسة.

جـ- مفهوم الشيء Object Concept

على الطفل الصغير أن يتعلم أن الأشياء تبقى كما هي وأن بدت مختلفة، أنها مجموعة المهارات التى تكلمنا عنهاسابقا واسميناها ثبات الشيء Object Constancy كما أن عليه أيضا أن ينميْ مفهوم الشيء Object Concept والذى

له بعدين أساسين : (Bee , 1981)

١ - على الطفل الصغير أن يتعلم أن الموضوعات تستمر فى الوجود حتى وإن لم يمكن رؤيتها أو سماعها. أى أن الأم عندما تذهب بعيدا عن الطفل سواء فى الحجرة المجاورة أو فى الحمام... الخ فان تصور وجودها مستمر أمام عينيه. وكذلك الحال عندما تخفى لعبة الطفل تحت المقعد أو المنضدة فانها أيضا ما زالت موجودة. وهذا الفهم هو ما نسمية إستمرار الشيء Object Permanence



شكل (٦ : ٢)

يبين تجربة استمرار الموضوع عند الطفل



شكل (٦ : ٣)

استمرار الموضوع : عند إخفاء اللعبة من أمام عين الطفل تصبح لا وجود لها.

وقد درس بياجية استمرار الأشياء عند الأطفال الصغار خاصة فى المرحلة الحسية الحركية، وقد لاحظ أن الأطفال الصغار حتى الشهر الثالث من الحياة يواصلون متابعة الشيء بأبصارهم حتى يختفى ثم يوقفون البحث عنه. أما فى الشهور الثلاثة الأخيرة من السنة الأولى فيحاول الأطفال مد أيديهم للوصول الى

الشيء المختفى، إذا كانوا قد شاهدوا عملية إختفائه. كما أن أطفال هذا السن يندهشون تماما عندما يبحثون عن شيء قد سبق رؤيته ولم يجده فى مكانه، وهذا يشير الى وجود فكرة ثبات الأشياء أو إستمرار ها فى الوجود حتى وإن إختفت عن العين (مسن وكونجر وكاجان ١٩٨٦ ص ١٣٥).

٢ - على الطفل أن يتعلم أن الخصائص الفريدة للأشياء تبقى من وقت لآخر، فالأم عندما تذهب بعيدا، وتعود أخرى، فهى نفس الأم. وكذلك بالنسبة السرير الذى ينام عليه الطفل، والكرسى الذى يجلس عليه اليوم هو نفس الكرسى الذى جلس عليه أمس وهكذا.،هذا الفهم يسمى **ذاتية الشيء**. Object Identity

وتعتبر هذه المفاهيم سواء عن الناس أو الأشياء ضرورية فى حياة الطفل حتى أنه يصعب تصور حياة طفل ليس لدية مثل هذه المهارات الإدراكية حتى وان لم يكن لدية بعضها عند الميلاد (Bee, 1981) .

وينبغى أن نلاحظ أن هذه المهارات الثلاثة تسير بسرعات مختلفة، فثبات الشيء مثل الحجم أو الشكل أو اللون وإن كان موجودا منذ الميلاد فى صور بدائية، فانه لا يصل الى صورته الكاملة الا فى سن سنتين أو ثلاثة. أما ذاتية الشيء فهو غير موجود عند الميلاد ولكنه ينمو عند الطفل فى خمسه شهور من عمره. أما مفهوم دوام الشيىء فمن المحتمل أنه ليس مفهوماً واحداً، بل هو تركيبة معقدة من مجالات مختلفة، والطفل ينمى بعض هذه المجالات بمعدلات مختلفة حسب نوعها أو مجالها (Bower, 1974). ولتفسير ذلك نقول أن الطفل الصغير، لا يأتى الى العالم مزودا بكل الإمكانات اللازمة لممارسة هذا المفهوم، بل ينمو هذا المفهوم بالتدريج خلال السنة الأولى من الحياة. أما من حيث الترتيب اللازم وكذا المراحل التى يمر بها الطفل حتى يمكنه إكتساب هذا المفهوم بابعاده المختلفة فهذا موضوع بحث ودراسة حتى الآن.

وما هو جدير بالذكر فى هذا الصدد، أن مفهوم دوام الشيء ربما يرتبط بالبيئة الخاصة التى يعيش فيها الطفل، و قد أشارت سلفيا بل Sylvia Bell فى بحثها التى أجرته سنة ١٩٧٠، أن الطفل الصغير ربما ينمى مفهوم دوام الشخص Person Permanence قبل أن ينمى مفهوم Object Permanance دوام الشيء أو استمرار الشيء . وفى هذا يمكن للطفل الصغير أن يدرك أولا حقيقة وجود أمه وإستمرارها قبل أن يدرك حقيقة إستمرار لعبته (Bell, S, 1970) . وقد وجدت بل أن حوالى ٧٠ ٪ من الأطفال الصغار الذين شملتهم دراستها قد استطاعوا تنمية مفهوم استمرار الشخص قبل مفهوم استمرارالشيء. أما ٣٠ ٪ الباقية فهم أما قد اكتسبوا استمرار الشيء أولا أو اكتسبوا المفهومين فى نفس الوقت، وقد رأت هذه الباحثة أن العلاقة الدافئة والكافية بين الطفل وامه، لها علاقة بالفروق بين الأطفال فى نمط تطوير مفهوم الإستمرارية.

وعلى كل حال فان دراسات النمو الإدراكى دراسات معقدة جدا، وهى أيضا موضع خلافات كبيرة بين الباحثين، ولكن من المهم أن ندرك أنه من الصعب عمل خط واضح : يفصل بين الإدراك Perception والمعرفة Cognition. فمثلا عملية دوام الشيء عند الأطفال، ليست مجرد عملية تحصيل ادراكى فقط، ولكنها عملية عقلية معرفية أيضا. إن الطفل الصغير، فى نهاية السنة الأولى من عمره، أو بعدها يفضل الإنتباه الى موضوعات معينة، فهو يفحص ويختار ويكتشف بطريقتة الخاصة، هذه التفضيلات محكومة فى الغالب بقدره هذا الطفل فى التحصيل المعرفى كما هى محكومه بزيادة قدرته على الدقة الإدراكية. بسبب هذه العلاقة الواضحة بين العمليات الإدراكية والعمليات المعرفية فإن كثيرا من هذه الموضوعات سوف نعود إليها عند الحديث عن النمو المعرفى أو العقلى عند الأطفال.

سـلوك الأطفـال الصغـار :

يمكن أن نقسم سلوك الأطفال حديثى الولادة إلى نوعين من السلوك :

١ - أفعال منعكسة Reflexive Actions

وهى الأفعال السلوكية التى يولد الطفل مزودا بها ويمارسها بغض النظر عن التدريب والمران وعمليات التعلم.

٢ - أفعال غير منعكسة : Nonreflexive Actions

وهى أنواع السلوك التى يتعلمها الطفل منذ الفترة الأولى للميلاد.

أولا : الأفعال المنعكسة :

الفعل المنعكس هو إستجابة آلية تظهر نتيجة لوجود بعض المثيرات الخاصة فى البيئة، ويوجد عند الكبار كثير من هذه الأفعال المنعكسة، منها على سبيل المثال، قفل العين نتيجة تعرضها لكمية كبيرة من الهواء أو التراب. ومنها أيضا تكيف حدقة العين لكمية الضوء الساقطة عليها.

أما عند الأطفال حديثى الولادة، فهناك عشرات من هذه الأفعال المنعكسة، قليل منها يمثل إهتماما خاصا لعالم نفس النمو، وأهم هذه الأفعال تلك التى ترتبط بعملية التغذية، فمثلا عندما تلمس الطفل على إحدى خدية أو فى أى مكان قريب من الفم فانه سوف يتجة برأسه نحو هذا الهدف محاولا وضعه فى فمه. يسمى هذا الفعل المنعكس الأساسى Rooting Reflex . كما أنه اذا لمست الطفل على شفتيه أو وضعت أى شيء فى فمه، يبدأ حالا عملية المص ويسمى هذا Sucking Reflex منعكس المص. بل إن الطفل منذ اللحظة الأولى للميلاد لديه القـدرة على البلع، نحن لا نعلم الطفل أن يوقف التنفس حين يبلغ، ولكنه يقوم بهذه العملية بدقة دون تعلم، ويسمى هذا Swallowing Reflex منعكس البلع. (Bower , 1977) .

كما توجد لدى الطفل منذ الميلاد أنواع أخرى من الأفعال المنعكسة مثل : Grasping Reflex منعكس القبض وهو أنه عندما يلمس الطفل أى شيء فى كف يده، سوف يقبض بأصابعه على الشيء الذى لمسه، وتعتبر هذه القبضة قوية لدرجة أنه لو قبض الطفل بكلتا يديه على حبل فانه يمكن أن يبقى لفترة ما معلقا فى شجرة فوق الأرض.ويختفى هذا الفعل المنعكس فى عمر ستة شهور تقريبا بعد أن تنمو بعض أجزاء خاصة فى المخ. (Bee, H . 1981) .

ثانيا : السلوك غير المنعكس :

اذا لاحظت سلوك الطفل حديث الولادة لفترة من الزمن فإنك ستلاحظ أنواعا أخرى من السلوك ، غير تلك التى سبق الإشارة اليها. فغالبا ما ترى الطفل ينظر حوله، ويحرك جسمه فى طرق شتى، فيفتح فمه فى فتره ما، ويقفل عينية فى فترة أخرى ويبكى أحيانا ، وهكذا أن الطفل منذ اللحظة الأولى للميلاد يحاول استكشاف عالمه بالأدوات الممكنه لديه من سمع وبصر وغير ذلك. وهذه الإكتشافات محكومه ببعض القوانين مثل قوانين الرؤية أو غيرها، لكن من المهم معرفة أن هذه الإكتشافات بصرية فى البداية،وذلك بحكم أن الطفل لدية قدرة عاليه فى التحكم فى عينية أكثر من أى عضو آخر من أعضاء جسمه. وتظهر بعد ذلك أنواع أخرى من الإكتشافات وذلك بعد تقدم قدرة الطفل على الضبط الحركى.

التعلم Learning

هل يستطيع الأطفال حديثى الولادة التعلم ؟ من الواضح أن سلوك الطفل يتغير منذ الشهور الأولى من حياته، ولكن هل هذا التغير نتيجة النضج فقط أو هو نتيجة خبرات خاصة يمر فيها الطفل ؟ هل يتعلم الطفل عن طريق الإشتراط البسيط Classical Conditioning أم عن طريق الإشتراط الاجرائى Operant

Conditioning أم كليهما؟ هل يستجيب الطفل الصغير للمعززات Reinforcements في الموقف التعليمي بنفس الطريقة التي يستجيب بها الكبار؟

وتمثل هذه التساؤلات اهتماما الكثيرين من علماء النفس خاصة في العشرين سنة الأخيرة، وقد وصلوا فيها الى نتائج شبة حاسمة.،مع أن كلا المنهجين في التعلم يصعب تحقيقة مع الأطفال في أيامهم الأولى، الا أنه أمكن استخدامه بنجاح في بعض الدراسات، وحسبنا في هذا المجال أن نذكر تجارب ليبست وكاى (Lipsit & Kaye, 1964)، على سبيل المثال، والتي أجريت على أطفال في اليوم الرابع من عمرهم. وقد أيدت نتائج دراستهما أن الأطفال منذ اليوم الرابع من عمرهم يستطيعون التعلم عن طريق استخدام المنهجين، أى التعلم الشرطى الكلاسيكى والتعلم الإجرائى ولكن يرى بعض الباحثين الأخرين أنه من الصعب تحقيق هذه الأنواع من التعلم في الأيام الأولى من حياة الطفل. ولكن يمكن تحقيق ذلك ابتداء من الأسبوع الثالث أو الرابع من العمر(Bee , 1981) .

وقد أشارت لندا ديفيدوف أيضا إلى أن الأطفال حديثى الولادة لديهم القدرة على التعلم حيث يعدلون من استجاباتهم حين يؤدى تعلمهم الى نتائج سارة. كما يمكن لهم أن يعدلوا من طرق رضاعتهم أو التفاف رؤوسهم لزيادة ما يحصلون عليه من لبن أو لتذوق سائل حلو المذاق. (لندا ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٩٩)

التعويد Habituation

ويقصد به إنعدام التأثر بالمثيرات، نتيجة كثرة التعرض لها. وهى مهارة موجودة عند الطفل منذ الأيام الأولى للميلاد، ولبيان ماذا يقصد بالتعويد نذكر المثال التالى:

لتفرض أنك تعيش فى مدينة صغيرة حيث الهدوء التام وذهبت لزيارة قريب فى مدينة كبيرة، ويقطن هذا القريب فى أحد الشوارع الرئيسية بالمدينة والتى يجرى

فيها الترام وبقية المواصلات طوال اليوم وبل وجزء كبير من الليل. فى البداية ستشعر بالضجيج والإزعاج لدرجة أنه ربمايستحيل النوم فى هذا البيت فى الليلة الأولى، فى الأيام التالية ستجد استجابتك أوسماعك لهذا الإزعاج قد إنعدم تماما، وبدأت أذنيك تكف عن سماع هذه الأصوات.

مثال آخر : عندما نقوم بتسجيل محاضرة من المحاضرات، فأنت أثناء المحاضرة كنت تسمع المحاضر بوضوح، ولكن عندما تحاول سماع الشريط فى البيت، تكتشف أن هناك أصواتا غريبة ومزعجة فى التسجيل بدأت تظهر وتضايقك مثل صوت السيارات أو مكبرات الصوت أو صوت حركة المرور فى الشارع، رغم أنك فى الحقيقة لم تسمع كل هذه الأصوات فى حجرة الدراسة ذاتها. ولكن السؤال لماذا لم تسمع كل هذه الأصوات المزعجة فى قاعة الدرس ؟ الإجابة طبعا أنك تعودت مثل هذه الأصوات وبدأت تصم أذنيك عنها، ولكن جهاز التسجيل لم يقم بهذا الإجراء مثلك، فأنت فى هذه الحالة قد تعودت أو وصلت الى درجة عدم الإستجابة الى المثير، بل وعدم سماعة فى بعض الأحيان .

وجدير بالذكر أن الطفل الصغير يستطيع القيام بعملية التعويد منذ الأيام الأولى فى حياته، ويكون كل شىء بالنسبة للطفل جديدا فى البداية. لكن بعد قليل يستطيع أن يقلل من عدد المثيرات التى يستجيب اليها عن طريق عملية التعويد، وعملية التعويد التى يقوم بها الطفل ليست عملية إختيارية بل نتيجة لكثرة التعرض للمثيرات ذاتها. إن عملية التعود على صوت معين أو ضوء معين، أو أى مثير آخر هى فى صميها عملية تعلم أيضا. وفى إحدى التجارب المشهورة فى هذا الصدد عرض مجموعة من الأطفال الصغار فى الأيام الأولى من حياتهم لمجموعة مختلفة من المثيرات المزعجة، وفى المرة الأولى التى سمع فيها هؤلاء الأطفال هذه المثيرات أوقفوا فورا عملية المص ولم يعودوا اليها مرة أخرى الا بعد توقف هذه الأصوات

لكن بعد تكرار هذه الأصوات عدة مرات، لم يعد لها أى تأثير فى نشاط المص عند الأطفال مما يجعلنا نقول أن هؤلاء الأطفال تعودوا على سماع هذا المثير كما تبين وجود علاقة بين القدرة على التعويد وتطور الجهاز العصبى.
Papalia & Olds, 1981(P. 119)

الفروق الفردية Individual Differences

فى حديثنا السابق عن الأطفال حديثى الولادة، كنا نتكلم عنهم كما لو كانوا متشابهين تماما، نعم إنهم متشابهون الى حد ما، فهم منذ الولادة لديهم الأجهزة الحسية المتشابهة ليستطيعوا أن يخبروا بها العالم الذى يعيشون فيه، ورغم هذا التشابه فهم يختلفوا الى حد ما فى النواحى المزاجية وكذلك الأنشطة الحسية. وبنيت الدراسات الحديثة فى هذا الميدان، وجود فروق بين الأطفال الرضع فى النواحى الآتية :

(Bee, 1981)

(١) شدة الإستجابة Vigor of Responding

(٢) معدل النشاط العام General Activity Rate

(٣) التململ أثناء النوم Restlessness During Sleeping

(٤) حدة الطبع Irritability

(٥) معدل التعويد Rate of Habituation

(٦) التعلق أو العناق Guddiness

وغالبا ما يلاحظ الوالدان هذه الفروق بين الأطفال وأحيانا يتساءلون عن أسبابها.

ويشير مسن وكونجر وكاجان الى وجود أربعة أنواع من الفروق السلوكية بين الأطفال الرضع والتى يلاحظها الوالدان عادة : النشاط الحركى التلقائى، والقابلية للتوتر، والسلبية ومدى الإنتباه، كما أنهم يصنفون الأطفال فى هذه المرحلة العمرية من الناحية المزاجية الى الأنواع الثلاثة التالية.

(مسن وآخرون ١٩٨٦)

١ - الطفل السهل Easy Child

وهو الطفل الذى يبدو عادة فى حالة مزاجية طيبة ويكون النوم والإخراج لديه منتظما، كما أنه يتكيف بسهولة للظروف الجديدة أو غير المألوفة.

٢ - الطفل الصعب Difficult Child

لا توجد لدى هذا الطفل أنماط منتظمة فى التغذية أو النوم، كما يستجيب بشدة لما يفرض علية أو لما يوجهة من إحباط، ويحتاج هذا الطفل الى زمن طويل حتى يتكيف مع الظروف الجديدة.

٣ - الطفل الخامل Slow to warm up Child

ويسميه بعض الباحثين الطفل بطيء التفتح للآخرين. إنه قليل النشاط ويميل للخمول، وينسحب من المواقف الجديدة ويكون سلبيا أو معاندا فى سلوكه، كما يستجيب بمستوى قليل من الشدة.

ومن المرجح أن كثيرا من المشكلات النفسية التى يعانى منها بعض الأطفال إنما نتجت من إمتزاج أو اجتماع الطفل من النوع الصعب الذى لا تسهل رعايته، والأم قليلة الصبر الذى يؤدى شعورها بالإحباط مع طفلها سريع التهيج الى التوتر فى العلاقة التى تكون بين الطفل والوالدين».

(مسن وآخرون ١٩٨٦، ص ١٤٢)

علاقة الطفل الرضيع بالبيئة :

يأتى الطفل الى العالم مزودا ببعض المهارات اللازمة والضرورية بالنسبة له، بالاضافة الى بعض الصفات المزاجية. لكن البيئة التى يولد فيها الطفل ذات تأثير هام عليه أيضاً فمن المعروف أن الطفل يستجيب فقط الى المثيرات التى توجد فى بيئته، فاذا لم توجد هذه المثيرات، فانه لا يستجيب لشىء، ولا يستطيع أن يتعلم كيف يستجيب لمثيرات أو خبرات جديدة فى المستقبل (H. Bee, 1981)

أما تأثير الغذاء على نمو الطفل، فله من الأهمية مثل ما كان له من أهمية قبل عملية الولادة أثناء وجوده فى رحم أمه، كما أن علاقة الطفل بوالدية، والمحيطين به لها أهمية خاصة وعظيمة فى نموه وتنشئته.

تـأثير البيئـات المحرومـة :

نشأ الأهتمام بدراسة تأثير البيئات الفقيرة على نمو الأطفال، أساسا من الأهتمام بدراسة الأطفال الذين ينشأون فى ملاجىء الأيتام (Orphanges) منذ الأيام الأولى فى حياتهم، ففى مثل هذه الملاجىء قليلا ما يعطى الطفل الإنتباه الفردى، مثل ما ينال الطفل فى الأسرة العادية. وقليلا ما يحمل أو يعانق، بل دائما فى سريره نائما على ظهره، بدون شىء ينظر اليه أو يلعب به. (ليندا ديفيدوف ١٩٨٣).

وقد وجدت الدراسات التى أجريت فى هذا الصدد، أن مثل هؤلاء الأطفال لا يحققون نموا مثل باقى الأطفال الذين ينشأون مع أسرهم، كما أنهم غالبا ما يكونوا غير مستجيبين لأى نوع من الأثارة Stimulation . كذلك بينت هذه الدراسات تخلف هؤلاء الأطفال فى النمو اللغوى والنمو الحركى وكذلك النمو الإجتماعى خاصة قدرتهم على التعلق بالأخرين Attachment . والسؤال المحير فى هذا العديد، والذى كثيرا ما حاول العلماء الإجابة عليه، ما هى العوامل الهامة والمسؤولة

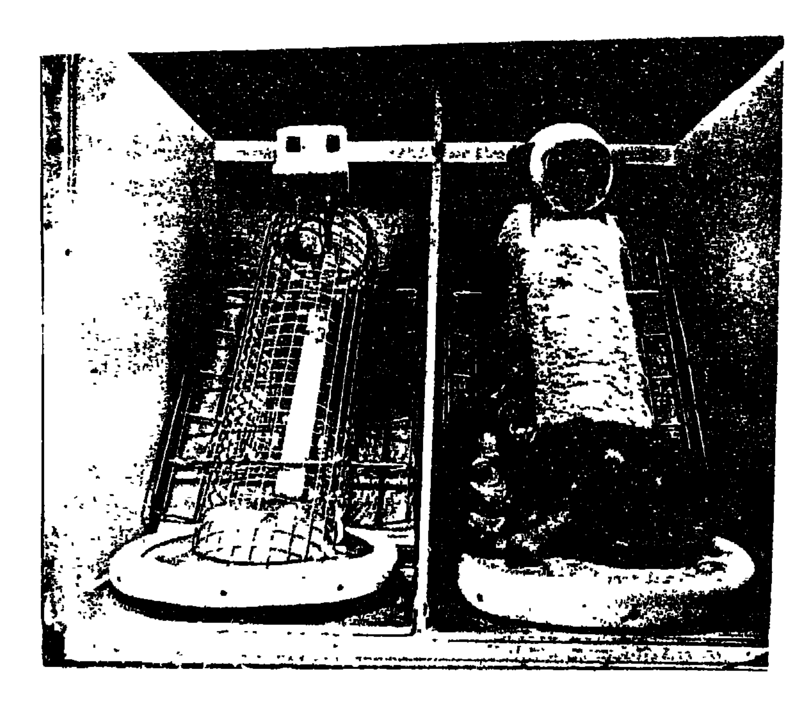
عن هذا التخلف ؟ وفى هذا الصدد إختلف العلماء فيما بينهم، فبعضهم يرى أن غياب الأم هو السبب، بينما يؤكد الآخرون نقص المثيرات البصرية والحركية، ويؤكد فريق ثالث أن السبب هو نقص الالتصاق الإنفعالى Affectionate Contact مع الكبار بصفة عامة (Bee , 1981)

وجدير بالذكر أن معظم التجارب التى أجريت فى هذا الصدد، كانت على الحيوانات وذلك لبعض الأسباب الأخلاقية المعروفة، فليس من المعقول حرمان طفل من عطف أمه بغرض الدراسة. فقد قام العلماء بحرمان الحيوان من نوع معين من الإثارة لفترة من الزمن، مع محاولة معرفة أثر هذا الحرمان على المدى القريب أو البعيد.

وتعتبر دراسة هارى هارلو Harlow المشهورة والتى أجريت فى أواخر الخمسينات والتى إستهدفت دراسة تأثير العزلة الإجتماعية عند القرود، من أشهر الدراسات فى هذا الصدد. فقد استطاع هذا العالم أن يربى القرود حديثى الولادة فى مواقف إجتماعية مختلفة، منها أن ينشأ القرد الصغير مع صغار من نفس سنة بدون قرود كبيرة، ومنها أن ينشأ القرد فى عزلة تامة، ومنها أن ينشأ مع أم تقليدية (من القماش أو السلك). وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن صغار القرود الذين تربوا فى عزلة تامة لمدة ثمانين يوما، كان من الصعب عليهم الإنتماء والتعامل مع الأقران، ومع هذا إستطاعوا التوافق فى النهاية .

أما القرود التى عزلت لمدة سته شهور أو أكثر، فقد كانت متخلفة إجتماعيا، كما أظهرت هذه القرود اهتماما قليلا بالقردة الأخرى والناس بعكس القردة التى تربت فى بيئة طبيعية، كما لم تتفاعل القردة (التى تربت فى عزلة) مع بعضها، عندما وضعت فى أقفاص مشتركة. وعندما حملت الإناث منها فقد أصبحت أمهات عاجزات متحجرات القلب، ومتجردات تقريبا من أى شعور بالأمومة، كما

تجاهلن أو أسأن معاملة أطفالهن. (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١٢٨)، ولم تكن للعزلة أى تأثير فى قدرة القردة على التعلم فيما بعد.



شكل (٦ : ٤)

يفضل القرد فى تجارب هارلو أن ينام بجوار الأم البديلة من القماش عن الأم من السلك

أما القرود الذين نشأوا مع أم من القماش (الأم البديلة) فلم يساعدهم هذا على المدى البعيد، رغم وجود شيء يتعلقون به، ولكنهم عندما كبروا لم يسلكوا أى سلوك إجتماعى أو جنسى عادى.

وأما القرود التى نشأت مع أقران لهم فكانوا على درجة كبيرة من النمو الإجتماعى العادى، حتى حين كانت الأم بديلة ومن القماش Harlow, H. (1973) وقد توصلت نتائج دراسة هارلو أيضا الى أن التلامس الجسدى وما يوفره من راحة فورية هو الأكثر أهمية فى بناء علاقة المودة بين القرد الصغير وأمه. كما

أكدت دراسات أخرى تالية على أن الرضاعة والهدهدة وحرارة التلامس تؤثر في تكوين الروابط الإجتماعية عند القردة أيضـا.

(ليندا ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١٢٧)

ويمكن لنا أن نستنتج من هذه النتائج أن النمو الإجتماعي العادى يعتمد على الإتصال المباشر مع الأقران أو الوالدين أو كليهما معا. ولكن المشكلة هي مدى تعميم هذه النتائج على الطفل الإنسانى.



شكل (٦ : ٥)

يفضل القرد التعلق بالأم البديلة من القماش في اللعب والأزمات

الخبرات المبكرة والإثراء النفسي للطفل :

تلعب الخبرات الأولى التي يتلقاها الطفل في الأسرة دورا هاما في تشكيل شخصيته في جميع الجوانب، حيث أشارت نتائج كثيرة من الدراسات السابقة في هذا الميدان الى أن الخبرات الأولى أو الإستثارة الباكرة للطفل الإنسـانى لها آثـارها الواضحة على سلوكه وتعلمه وعلى الجوانب الآخرى في مراحل نموه التـالية

(سيد أحمد عثمان ١٩٨٦) . كما أن النقص فى أنواع الإستشارة الحسية الحركية خلال السنوات الأولى من الأسباب الجوهرية للتأخر المبكر.

ولقد أشار كثير من علماء النفس مثل سكوت Scott وهب Hebb وبلوم Bloom وهانت Hunt وبياجية Piaget وبرونر Bruner الى أهمية هذه الخبرات الأولى أيضا فى تحديد المستوى العقلى للطفل، وأهميتها أيضا فى تشكيل الخبرات التالية فيما بعد

ولعل هذا ما دعا هانت Hunt الى القول بأننا لو استطعنا انشاء برامج تعنى عناية خاصة بتوجية هذه الخبرات الأولى للأطفال فى العالم العربى، لاستطعنا أن نحقق تفوق فى القوى البشرية يفوق كثيراً من المجتمعات الأخرى التى لا تهتم بتوجية مثل هذه الخبرات. (فى سيد أحمد عثمان ١٩٨٦).

أما بالنسبة للإثراء النفسى فالمقصود به بصفة عامة هو توفير الوسط النمائى المتنوع فى خبراته بحيث يستدعى من الطفل إستجابات تتكافأ مع هذا التنوع، بحيث يؤدى الى أفضل صورة من النمو المتكامل والمستمر فى مختلف نواحى نمو الطفل. ويشمل الإثراء النفسى الإستشارة الحسية فى الطفولة الأولى بل ويجاوزها الى ما قبلها وما بعدها من المراحل الأخرى للنمو.

(سيد أحمد عثمان ١٩٨٦)

ويحقق الإثراء النفسى للطفل فائدتين إحداهما للطفل نفسه والأخرى للمجتمع الذى يوجد فيه هذا الطفل، فمن حق الطفل الإنسانى أن يكون طفلا كاملا فى أسمى وأفضل صورة، كما أن من حق المجتمع أيضا أن يستلم راشدا ناميا فى مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية والدينية والإخلاقية وغيرها.

الإختلافات المنزلية :

كما يختلف الأطفال فى سلوكهم وشخصياتهم، كذلك يختلف الأباء والأمهات، فغالباً ما يتوقع الوالدان أشياء مختلفة من أطفالهم، ونتيجة لهذا نجد أنمـاطاً مختلفة من التفاعل معهم، فبعض الآباء والأمهات يتحدثون الى أطفالهم منذ اللحظة الأولى للميلاد. كما نجد بعض الوالدين يحملون أطفالهم لفترات طويلة، بينما البعض الآخر، يحملونهم وقت الرضاعة فقط، أو حين تغيير الكفولة أو الحمـام (ويختلف الولدان أيضا فى مدى حبهم لأطفالهم). كما يختلف الأطفال فى تعرضهم لبعض المثيرات البصرية والحركية، فالبعض يتعرض للكثير منها بينما يحرم أطفال آخرين منها وهكذا .

وفى هذا يمكن القول أنه توجد أنماط مختلفة للأبوة والأمومة تختلف من مجتمع إلى آخر ومن أسرة الى أخرى، (ديفيدوف ١٩٨٣). وقد بينت دراسات أنماط الأمومة أن الأمهات الأكثر تعليمـا أكثر حوارا مع أطفالهن عن الأمهات الأقل تعليما، كما أن الأمهات بصفة عامة يتكلمن أكثر الى طفلهن الأول عن غيره من الأطفال اللاحقين.

ولهـذه الأنماط الوالدية المختلفة فى التفاعل مع الأطفال، تأثير على سلوك الطفل سواء فى السنوات الأولى أو على المدى الطويل أيضا، فقد تبين أن الأطفال الذين عاشوا مع والدين يتحدثان الى الطفل بدرجة كبيرة فى الشهور الأولى، كانوا أسرع فى الوصول الى مرحلة المناغاة من الأطفال الذين عاشوا مع والدين لا يكثرون الحديث مع الطفل. (Bee, H. 1981) .

* * *

الفصل السابع
النمو الجسمي وتطوره

١- أهمية النمو الجسمي.

٢- الطول والوزن.

٣- العظام والعضلات.

٤- النمو الحركي.

٥- نمو الجهاز العصبي.

٦- الهرمونات وتأثيرها في النمو الجسمي.

٧- المران والمهارات الحركية.

٨- العلاقة بين النمو الجسمي والمظاهر الأخرى.

٩- تعليق وتطبيقات.

الفصل السابع

النمو الجسمى وتطوره

١) أهمية النمو الجسمى :

قد لا يمثل موضوع النمو الجسمى أهمية كبيرة لبعض الدارسين لسيكولوجية نمو الأطفال، خاصة أولئك الذين يعتقدون أن البيئة والعوامل الخارجية ذات تأثير كبير فى تشكيل سلوك الطفل، ولكن النمو الجسمى له من الأهمية مثل باقى نواحى النمو الأخرى، بل إن فهم ظاهرة النمو الجسمى عملية هامة وحيوية لفهم عملية النمو كلها، خاصة وأن أبعاد النمو مرتبطة كما تؤثر فى بعضها البعض، حتى أصحاب نظرية البيئة وتأثيرها الهام على سلوك الطفل، يوافقون على أن كل طفل يأتى الى هذا العالم وهو مزودة ببعض المهارات الجسمية، كما أنه فى نفس الوقت محروم من بعضها الأخر.

إن امكانيات الطفل الجسمية حتى فى أبسط صورها سواء كان لدية القدرة على الزحف أو المشى أو الكلام أو ركوب الدراجة، أو لم يكن لديه هذه المهارات – تضع حدودا على مدى تأثير البيئة المحيطة بالطفل، فالطفل الذى لا يستطيع الزحف، يمكنه فقط ممارسة وإكتشاف الأشياء المحيطة به فقط، أو التى بجواره والتى يمكن الوصول اليها من مكان ثابت، وعندما يتعلم هذا الطفل عملية الزحف، يمكنه إكتشاف عالمه المحيط به بطريقة مختلفة حيث يمكنه الذهاب الى الأشياء وإكتشافها.

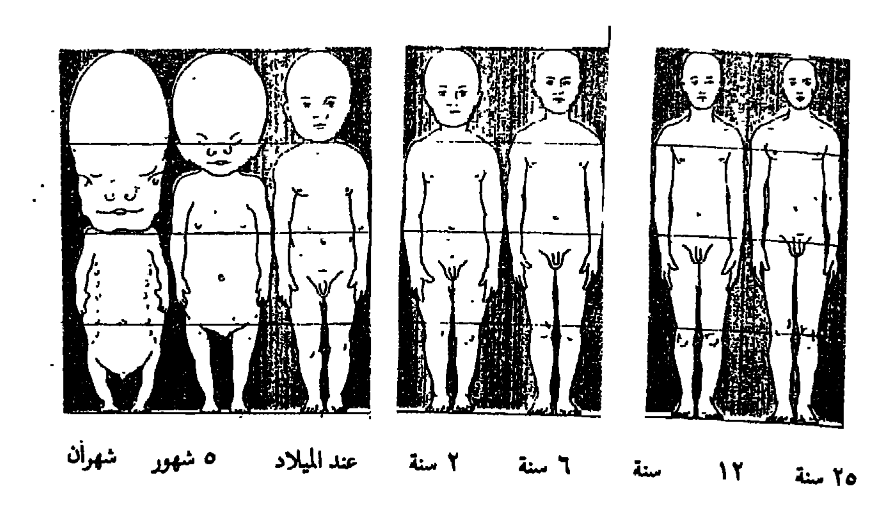
ولا يقف تأثير النمو الجسمي على سلوك الطفل عند هذا الحد فقط، بل يضع حدودا أخرى فى صور شتى، فمثلا تدريب الطفل على تنظيم عملية الإخراج، أو ما يسمى Toilet Training والتى تحاول فيها بعض الأمهات تدريب أطفالهن على هذه العملية إبتداء من نهاية السنة الأولى من العمر تقريبا. وسبب

هذا التعجيل بهذه العملية واضح ومعروف وفى كثير من الأحيان ما تنتهى هذه المحاولات بالفشل. والسبب وراء هذا الفشل هو ان العضلات اللازمة لضبط هذه العملية لم تنمو وتتطور بالصورة التي يمكن معها أن تقوم بوظيفتها. مثل هؤلاء الأمهات اللاتى يتصورن نجاحهن فى هذا العمل، إنما يخدعن أنفسهن، فى الواقع هن اللاتى تدربن وتعلمن الإستجابة لحركات الطفل وأصواته قبل حدوث عملية الأخراج، وبالتالى التصرف معه ووضعه فى المكان المناسب والوقت المناسب. بهذا يمكن القول أن النمو الجسمى للطفل لا يضع فقط حدودا، على أنواع الخبرة التى يمارسها بل أيضا يضع حدوداً على امكانية الطفل لعملية التعلم.

كما يلعب النمو الجسمى دورا هاما أيضا من حيث تأثير هذا النمو والتغيير الذى يطرأ على شكل الجسم، على مفهوم الذات وتصورها، كذلك علاقات الطفل بالآخرين خاصة أقرانه. فالخبرات والتفاعلات للأطفال الأقل من العاديين فى نموهم، تختلف تماما عن تلك التى يواجهها الأطفال سريعو النمو ذوو الأجسام النامية كما تبدو أهمية هذه الفروق فى مرحلة المراهقة.

٢) الطول والوزن Hight and Weight

إنه لمن الصعب حقا، إدراك حقيقة أن الطفل عند الميلاد، يبلغ طوله حوالى ثلث طوله النهائى عندما يكبر ويصبح راشدا، أما فى عمر السنين للبنين و ١٨ شهرا للبنات، فان هذا الطول يمثل نصف الطول الذى يصل اليه الطفل فى مرحلة الرشد. والسبب وراء عدم قدرتنا فى إدراك هذه الحقيقة، هو إختلاف النسب بين أجزاء الجسم بصورة واضحة، فمثلا رأس الطفل عند الميلاد، تمثل فى طولها ربع النسبة لطول الجسم. أما فى سن سنتين فتكون هذه النسبة خمس، على حين أن هذه النسبة عند الكبار تمثل عشر حجم الجسم تقريبا. (Bee,H. 1981) .



شكل (٧ : ١)

التغيرات فى شكل الجسم والنسب قبل وبعد الميلاد

وتكون هذه النسب فى النمو الجسمى بين أعضاء الجسم المختلفة فى مرحلة المراهقة قريبة جدا، من نفس النسب عند الراشدين، مع العلم أن المراهق ما يزال مستمراً فى النمو مع زيادة واضحة فى الطول والوزن.

أما اذا نظرنا إلى منحنيات النمو منذ الميلاد فإننا نلاحظ نموا سريعا خلال السنتين الأوليتين من الحياة. أما فى المرحلة التالية، فيسير فيها النمو بخطوات ثابته حتى يصل الى مرحلة المراهقة، والتى يسير فيها النمو بخطوات سريعة مرة أخرى. ويبدأ النمو مبكرا فى مرحلة المراهقة بالنسبة للبنات، على حين أنه يبدأ متأخرا نسبيا عند البنين، مع ملاحظة ان طول فترة النمو تكون أقصر عند البنات منها عند البنين، والتى تكون من نتيجتها أن معدل النمو للبنات يكون أقل من حيث الطول والوزن.

وبعبارة أخرى فان فترة العمر بين ١١، ١٥ سنة تقريبا تمثل مرحلة نمو هائل يصل الى زيادة قدرها حوالى من (٧ الى ١٠ سنتيمتر) فى السنة وتستمر لمدة

أربعة سنوات. مع ملاحظة وجود فروق فردية واضحة بين الأطفال سواء فى التوقيت اللازم لهذا النمو أو فى معدل النمو ذاته مع عدم وجود علاقة بينهما.

٣) العظام والعضلات Bones and Muscles

من المعروف أن معظم عظام الأطفال عند الولادة تكون ناعمة، ولم تتخذ بعد الشكل النهائى للعظام. إنها تكون فى صورة مختلفة تماما عن صورتها عند البالغين. كما أن بعض أجزاء الجسم لم يكن به عظام عند الولادة وأكبر مثال لهذا عظام جمجمه الرأس عند الميلاد، كما أنها تنمو مع الطفل خلال السنتين الأوليتين من الحياة، ويختلف التوقيت اللازم فى وصول هذه العظام الى شكلها الحقيقى، فعظام اليد والكف هى الأولى تقريبا، ولهذا أهميته بالنسبة للطفل الصغير، حيث يصبح من السهل عليه القبض على الأشياء وكذلك إلتقاطها وتحريكها.

أما بالنسبة للعضلات، فرغم وجودها جميعا وكاملة العدد منذ اللحظة الأولى للميلاد، إلا أن تغيرا جوهريا يطرأ عليها نتيجة سنوات النمو المختلفة، خاصة خلال سنوات المراهقة. فالطفل عند الولادة تكون لديه جميع العضلات، ولكن التغيير ينصب بعد ذلك على طول وسمك هذه العضلات حيث تستمر هذه الزيادة خلال الخمسة عشرة عاما الأولى من العمر. أما فى المرحلة المراهقة فتوجد زيادة حادة فى الأنسجة العضلية، خاصة بالنسبة للأولاد مع نقص فى معدلات الدهون بالجسم، ولعل من أهم نتائج هذا التحول هو الزيادة الواضحة فى قوة المراهق خاصة الأولاد، حيث يصبح قوة زراع الولد ضعف قوته فى الفترة بين ١٣ – ١٧ عاما.

٤) النمو الحركى Motor Development

إن نمو قدرة الطفل فى ضبط عضلاته والتحرك فى عالمه المحيط بحرية معتمدا على نفسه، واحدة من الأمور الهامة الملفته لنظر الوالدين خلال السنتين الوليتين من

حياة الطفل، فكثير ما يلاحظ الوالدان الضحكة الأولى لطفلهم، أو الكلمة الأولى التي ينطق بها، أو حتى الخطوة الأولى التي يخطو بها في تعلم المشي، لهذا يمكن القول أن الوالدين هما أول من يلاحظ تغيير سلوك الطفل في مهاراته الحركية، كذلك الكبار المحيطين بالطفل، فاللحظات التي يقبض فيها الطفل على الكرة ويلقيها، وكذلك محاولاته الأولى في ركوب الدراجة، تعتبر لحظات هامة في حياة الطفل بالنسبة له وبالنسبة للكبار المحيطين به .

تلاحظ الفروق الفردية الكبيرة في النمو الحركي عند الأطفال. هل يمكنك تفسير هذه الفروق في النمو الحركي ؟

جدول النمو الحركي للأطفال خلال الخمس سنوات الأولي من الحياة

متوسط العمر	المهارة الحركية
شهر	رفع الذقن الي أعلي أثناء النوم علي البطن .
شهران	رفع الصدر مع الذقن .
٣ شهور	محاولة الوصول للأشياء بيدية .
٤ شهور	الدوران أثناء النوم .
٦ شهور	الجلوس علي كرسي مرتفع وإمكانية مسك الأشياء المدلاة .
٧ شهور	الجلوس بمفرده (أي بدون مساعدة) وكذلك إلتقاط الأشياء ولكن بكفة اليد كلها .
٨ شهور	محاولة الوقوف بالإعتماد علي الأشياء المحيطة .
١٠ شهور	الزحف علي الأرض .
١١ شهر	المشي مع المساعدة .
١٣ شهرا	تسلق درجات السلم .
١٤ شهرا	الوقوف بمفرده (بدون مساعدة) .
١٥ شهرا	المشي بدون مساعدة .
٢ سنة	صعود ونزول السلم بالقدمين علي كل درجة والجري جيدا .
٢,٥ سنة	المشي علي رؤوس أصابع القدم .
٣ سنه	ركوب دراجة ذات ثلاث عجلات .
٤ سنة	نزول السلم بقدم واحدة علي كل درجة .
٤ – ٥ سنوات	الحجل علي قدم واحد .

شكل (٧ : ٢)



النمو الحركى عند الطفل فى السنتين الأوليتين

٥) نمو الجهاز العصبى

يتضمن نمو الطول والوزن تغييرات يمكن رؤيتها، لكن هناك كثيراً من التغيرات فى داخل جسم الطفل لا يمكن رؤيتها، فهناك تغيرات فى الهرمونات Hormones كما أن هناك تغيرات فى الجهاز العصبى للطفل.

أما من حيث الجهاز العصبى فان المخ والجهاز العصبى كله لم يكتمل عند الميلاد مع أن كل الأنظمة العضوية الأخرى تكون قادرة على العمل، الا أنهم ينضجون اكثر بعد الميلاد فالطفل الصغير لديه قلب ودورة دموية تشبه البالغ والراشد الى حد كبير، كما ان الرئيتين تعملان منذ البداية.كما أن حجم المخ عند الميلاد أقرب الى حجمه أكثر من أى عضو أخر. لكن وظيفة الجهاز العصبى تكون فى صورة بدائية عند الميلاد، وأن تغيرات سريعة تلحق به خلال فترة العمر بين إثنين وأربع سنوات. إن وزن المخ عند الميلاد يمثل ٤/١ من وزنه عند الراشدين على حين يمثل ٩٠ ٪ عند سن السادسة بالنسبة للراشدين

٦) الهرمونات وتأثيرها فى النمو الجسمى

تلعب الهرمونات دورا هاما فى عملية النمو خلال المراحل العمرية المختلفة، بل تتعدى أهميتها الى مرحلة ماقبل الميلاد، فالغدة النخامية Pituitary Gland مثلا تفرز هرمونات وكذلك الغدة الدرقية . Thyroid - G وكذلك الأدرينالية (الكظرية) .Adrenal G وغدة البنكرياس، إن الغدد المختلفة والتى تفرز هرمونات تؤثر فى عملية النمو تبدأ فى فترة ما قبل الميلاد، تحكم إفرازاتها نمو الطفل خلال كل المراحل التالية أيضا.

إن إفرازات الغدة الدرقية لها تأثير واضح بعملية النمو الجسمى، فالأطفال ذوى الدرقية الصغيرة جدا يتأخرون فى نمو عظامهم وأسنانهم وكذلك نمو المخ والجهاز العصبى. ومن الملاحظ أنه فى أنماط النمو العادية، يتناقص إفرازات الغدة الدرقية بعد

سن سنتين ثم يبقى ثابتا حتى المراهقة والتى فيها يزداد بصورة تناسب مع النمو الهائل فى هذه المرحلة.

إن دراسة دور الهرمونات فى البلوغ عملية معقدة جدا، ويمكن القول أن النمو الجسمى السريع، والنمو المصاحب فى الأجهزة التناسلية، وكذلك الخصائص الجنسية الثانوية والتى تحدث خلال المراهقة كلها تعتبر نتيجة للزيادة الحادة فى مستويات الهرمونات الخاصة. إن هرمون الأنوثة (الأسترجين) Estrogen عند البنات يزداد بشدة فى فترة المراهقة ويعمل بشكل منتظم وينتج دورة الحيض Menstrual Cycle، أما عند الذكور فيزداد فى المراهق هرمون الزكوره والتى يعرف باسم تستوستيرون Testosterone والذى يؤدى بدورة الى نمو الجهاز التناسلى فى الذكور. وتظهر هذه الزيادة فى الهرمونات الجنسية كنتيجة للهرمون النشط الذى يفرز بكميات كبيرة عن طريق الغدة النخامية فى المخ-وسنعود لهذه النقطة بالتفصيل عند الحديث عن النمو الجنسى عند المراهق.

٧) المران والمهارات الحركية

إذا افترضنا جدلا أن الطفل الصغير لن يتحرك من مكانه، ولم يعط أى فرصة للتدريب على الزحف أو المشى أو القبض على الأشياء، هل يمكن لمثل هذا الطفل أن تنمو لدية مثل هذه المهارات ؟ بمعنى آخر هل المسألة عبارة عن ضرورة نمو العظام والعضلات حتى يمكن للطفل أن يؤدى هذه المهارات، أم أنه لابد للطفل من أن يجرب تآزر هذه العضلات والعظام والحواس المختلفة.

إن عدم إتفاق علماء نفس النمو على إجابة واحدة لمثل هذه الأسئلة من الأمور الواضحة فى الكتب والبحوث. فمثلا توجد دلائل على أن التدريب يلعب فقط دورا صغيرا فى نمو هذه المهارات كالمشى وصعود السلم. وقد ركزت معظم الدراسات القديمة على التوائم فى الأجابة بطريقة مباشرة على هذا السؤال (مثال

دراسات جيزل Gesell وتومبيسون Thompson وماك جراو Mc Graw) وفى كل حالة كان يعطى إحدى التوائم، كثيرا من الخبرة المبكرة فى مهارة معينة، ثم بعد فترة يعطى التوام الأخر قسط قصير من التدريب، ثم يختبر التوامان لمعرفة عما اذا كان هناك فروق فى هذه المهارات،وبينت النتائج أنه فى حالة إعطاء تدريب قصير للتوأم غير المدرب فان هذا كافيا لتنمية المهارات المطلوبة، خاصة بالنسبة للمهارات الحركية المبكرة. إن قليلا من التدريب المتأخر يؤدى نفس النتيجة التى يؤديها كثير من التدريب المبكر على فرض أن فى هذا الوقت، قد حدثت بعض التغيرات الجسميةالهامة.

مثال أخر يوضح أهمية التدريب القصير، يأتى من الدراسات التى أجريت على أطفال الهنود الحمر Hopi Indian Children والذين يحملون عادة على ظهور أمهاتهم خلال السنة الأولى، وهم مربطون بشدة على لوحة مسطحة بحيث لا يحركون إلا رؤسهم وأعينهم فقط. إن هؤلاء الأطفال يستطيعون المشى العادى بمجرد ترك ظهور أمهاتهم بعد نهاية السنة الأولى. ولكن لاننسى أن هناك بعض الفرص للتدريب الذى يناله مثل هؤلاء الأطفال خاصة فى المساء حين يوضع الطفل على الأرض ليجرى ويلعب.

إن نتائج هذه الدراسات وغيرها ترى أن زيادة التدريب لا تستطيع أن تدفع العمليات النمائية، وأن الطفل الصغيرلا يستطيع تعلم مهارة جسمية قبل أن تنمو وتتطور وتصل العضلات والعظام والجهاز العصبى الى نقطة مناسبة،ولكن مجرد الوصول الى هذه النقطة قليل من التدريب مطلوب لممارسة هذه المهارة.

كما إنه لا يمكننا إغفال أهمية التدريب أيضا، ففى دراسات التوائم من الصعب التحكم تماما فى عدم حركة أحداهما، إن هذا الطفل يستطيع أن يمارس (أردنا أو لم نرد) أجزاء من حركات الزحف أو المشى حتى حين لا يعطى تدريب

خاص، حتى أن الدراسات التى أجريت على الأطفال الهنود كان لمثل هؤلاء الأطفال فرصة لممارسة بعض الحركات الجسمية، بل وأكثر من ذلك، حينما قيدت مثل هذه الفرص للممارسة والحركة، حدث تأخر فى النمو الحركى، وهذا ما بينته دراسات دنس Dennis على أطفال الملاجىء فى إيران، فالأطفال الصغار والذين كانت فرصتهم للحركة واللعب مقيدة تماما، كانوا متأخرين حوالى سنة فى قدرتهم على المشى، كما كانوا متأخرين تماما فى مجالات أخرى من النمو الحركى. كما أشارت أيضا نتائج الدراسات التى أجريت على الحيوانات فى هذا الصدد أن نقص فرصة التدريب على مهارة ما يؤدى الى تخلف جوهرى فى نمو هذه المهارة.

وخلاصة القول أن النمو الحركى يتأثر بفرص التدريب والظروف البيئية المحيطة بالطفل، ولا شك أن عملية النضج تضع حدودا على معدل النمو الجسمى والنمو الحركى، ولكن من الممكن أن يتأخر هذا المعدل أو يعطل بسبب الفرصة المناسبة للمران والخبرة

٨- العلاقة بين النمو الجسمى والمظاهر الأخرى:

ومع أن مراحل النمو الجسمى واحدة عند جميع الأطفال الا أن معدل هذا النمو ليس واحدا عند الجميع، وذلك إما بسبب الفروق فى عوامل الوراثة أو بسبب الفروق البيئية مثل التغذية. لكن ما هى التطبيقات لهذه الفروق فى معدل النموالجسمى عند الطفل؟ تشير الدراسات الحديثة الى أن الأطفال سريعى النمو الجسمى متقدمون قليلا فى النمو العقلى. فقد سجل هؤلاء الأطفال درجات أفضل فى إختبارات الذكاء المقننة.. كما كانت نتائج دراستهم فى المدرسة، أحسن من أقرانهم ذوى النمو الجسمى البطىء. ففى دراسة تينار Tanner سنة ١٩٧٠ والتى أجريت فى لندن على بنات فى العاشرة من أعمارهن، بينت هذه الدراسة أن

البنات اللاتى كن فى ٢٥ ٪ من القمة فى الطول، حصلن على درجات ذكاء - كانت فى المتوسط ٩ درجات أعلى من البنات اللاتى كن يمثلن ٢٥ ٪ فى القاع بالنسبة لتوزيع درجات الطول. كما أن البنات الكبار اللاتى بدأن الحيض مبكرا حصلن على درجات فى الذكاء أعلى قليلا من البنات الأخريات اللاتى فى نفس السن ولم يصلن الى الحيض بعد .

وجدير بالذكر أن بناء الجسم بطريقة ما مرتبط إرتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للطفل. فمعدل النمو الجسمى عامل هام فى تصور الطفل لذاته وإدراكه لشخصيتة وتبدو هذه الخاصية بوضوح فى مرحلة المراهقة حين يلعب النمو الجسمى دورا هاما فى تحديد معالم شخصية الفرد.

وبينت بعض الدراسات أن الأولاد الأكثر نضجا مقارنة بأقرانهم، من المحتمل أن يكونوا قادة فى فصولهم .كما أن لديهم تصور ايجابى عن أنفسهم.وعندما يصبحون كبارا سيكونون أكثر إجتماعية فى سلوكهم وأقل قلقا، وعلى العكس بالنسبة للمتأخرين فى النضج، فهم غالبا أكثر قلقا على أجسامهم، ونموهم البطىء، وقلقين على قبولهم فى الجماعة. إنهم غالبا يجدون صعوبة فى الحصول على إنتباه الجماعة بسبب قصورهم الجسمى فيحاولون دائما جذب الإنتباه بطرق أخرى.

٩) تعليق وتطبيقات

كما أشرنا عدة مرات من قبل عند تفسير أى نمط من أنماط النمو، فلا بد أن ننظر الى كل من العوامل الداخلية والخارجية. ويبدو أن هناك مجموعة من العوامل الداخلية تتحكم فى معظم أنماط النمو الجسمى. إن مراحل النمو الجسمى واحدة عند الجميع - ما عدا الأطفال غير العاديين، ولكن معدل هذا النمو يختلف من فرد الى آخر. ومع أن للتدريب أثر فى بعض الفروق فى نمو

المهارات الحركية، الا أن هناك بعض التغيرات الجسمية والتى تحدث بدون تدريب أو سابق إنذار. فانت لاتخبر عظامك أن تنمو بطريقة معينة، كما أن المراهقين لا يحتاجون لتدريب للوصول لمرحلة البلوغ الجنسى ومثل هذه الأمور التى أسميناها من قبل النضج.

وواضح أيضا تأثير العوامل الداخلية مثل الوراثة مثلا فى النمو الجسمى عند الأطفال، خاصة ما يتعلق بطول الجسم، فالوالدان الطوال، يميل أطفالهم لأن يكونوا طوالا أيضا، كما أن الوالدين القصار ينجبون أطفالا قصارا.

ويتأثر معدل النمو وكذلك الطول النهائى بالعوامل الوراثية، فالتوائم المتماثلة من البنات، يصلون الى مرحلة الحيض - فى المتوسط - خلال فترة زمنية واحدة مداها شهرين، أما التوائم غير المتماثلة فيبدأن الحيض فى أعمار مختلفة، تصل فى متوسطها إلى عشرة شهور تقريبا.

أما عن التأثيرات البيئية فبالرغم من أن النمو الجسمى هو أحد المجالات الأقل تأثرا عن غيره بالعوامل البيئية، الا أنه يتأثر بعوامل عديدة فى شتى الطرق، ولعل أهم هذه العوامل هو غذاء الطفل، فالأطفال ذوو التغذية السيئة، يكون نموهم بطيئا، ولا ينمون مثل باقى، الأطفال كما أن هؤلاء الأطفال يتأخرون فى كل عمليات النضج. وقد أشارت البحوث الحالية الى أن التأثير الهائل خلال الشهور الأولى وخلال السنة الأولى أيضا أنما يكون على نمو العظام والجهاز العصبى والعضلات التى بدورها تؤثر فى قوة الطفل وطوله... ألخ.

* * *

الفصل الثـامن
النمو المعرفى عند الأطفال

- مقدمة.
- نظرية بياجية.

أ – المصطلحات.

ب– الافتراضات.

جـ– منهج البحث.

د– مراحل النمو المعرفى.

هـ– نقد النظرية.

الفصـــل الثــامن

النمو المعرفى عند الأطفال *

Cognitive Development

مقدمــة:

يعتبر مجال النمو المعرفى من أهم مجالات المعرفة وأحدثها سواء فى علم نفس النمو أو فى علم النفس التربوى، حيث تساعدنا فهم عمليات نمو الأنظمة المعرفية على تجنب تعليم الأطفال مواد أو أشياء قبل أن يكونوا مستعدين لتعلمها، كما تساعد مثل هذه المعرفة على تجنب فقد الفرص الذهبية لعمليات التعلم بالإنتظار حتى تمر اللحظة المناسبة (Sprinthall , 1977) . لكن كيف يظهر التفكير عند الأطفال ؟ وكيف يتطور خلال المراحل العمرية المختلفة؟ من أين يأتى الطفل بمنطق التفكير الخاص الذى يسيطر عليه منذ الصغر؟ وكيف يتغير هذا المنطق فى المراحل العمرية المختلفة ؟ ولماذا؟

هذه أمثلة من الأسئلة التى يجب أن نضعها نصب أعيننا ونحن نستعرض النمو المعرفى عند الأطفال (سيد الطواب ١٩٨٥) . وأحسن طريقة لدراسة النمو المعرفى عند الأطفال هو دراسة تطور التفكير عند هؤلاء الأطفال خلال المراحل العمرية المختلفة، ويمثل هذا الإتجاه المدرسة المعرفية النمائية Cognitive Developmental School والذى يتمثل بوضوح عند رائدها الأول جان بياجية، Jean Piaget .

نظرية بياجية:

ولد بياجية فى مدينة نيوشاتيل Neuchatel بسويسرا سنة (١٨٩٦) وتوفى (١٩٨٠)، وكتب مقالته الأولى وهو فى سنة الثالثة عشر من عمره، وفى الثانية

(*) إعتمد المؤلف على مقالته السابقة بعنوان تطور التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجية مجلة العلوم الاجتماعية ١٩٨٥ – العدد ٣ – أنظر المراجع .

والعشرين من عمره حصل على الدكتوراه فى علم البيولوجى. وفى عام (١٩٢١) عين مديرا للدراسات بمعهد جان جاك روسو فى جنيف حيث نشر بعد ذلك كتابين من أشهر كتب اللغه والفكر عند الطفل (١٩٢٣) Language and thought of the child وكذلك «الحكم والإستدلال عند الطفل» Judgement and Reasoning of the child (١٩٢٤) وقد أوضح بياجية فى هذين الكتابين كيف يتطور تفكير الطفل خلال المراحل العمرية المختلفة (جورج غازرا وآخرون ١٩٨٣).



شكل رقم (٨ : ١)
جان بياجية (١٨٩٦م - ١٩٨٠م)

لقد كرس بياجية حياته كلها التى زادت عن الثمانين عاما لدراسة النمو العقلى عند الأطفال، حتى أصبح هذا الإهتمام هو المميز له بين علماء النفس المحدثين بصفة عامة وعلماء نفس النمو بصفة خاصة.

ولقد إهتم بياجية بموضوعات أخرى كثيرة مثل الدافعية Motivation والإدراك Perception والإتجاهات Attitudes والقيم Values عند الأطفال، ولكن اهتمامه بها كان لبيان ما بينها وبين الذكاء عن روابط وعلاقات. أى أن إهتمامه بهذه الموضوعات لم يكن إهتماماً بهذه الموضوعات لذاتها بقدر ما كان موجها لخدمة موضوعة الأساسى وهو دراسة

تطور تفكير الأطفال وإنشاء نظرية فى المعرفة التكوينية Genetic Epistomology (سيد الطواب ١٩٨٥).

لقد إختلف جان بياجية فى تناوله لموضوع الذكاء عند الأطفال عن غيره من علماء النفس سواء الإنجليز أو الأمريكان. فعلى حين إتجهت أبحاث سبيرمان وثرستون وغيرهم الى محاولة الكشف عن العوامل الأولية التى يتكون منها الذكاء وذلك بتطبيق مجموعات كثيرة من الإختبارات العقلية على مجموعات كبيرة من الأفراد وإيجاد معاملات الإرتباط بين هذه الإختبارات، إتجه بياجية فى معالجة موضوع الذكاء وجهة تختلف عن هؤلاء الباحثين جميعاً. فهو عالم نفس نمائى يرى ضرورة دراسة التغيرات النمائية وفهمها فى ذاتها. كما أن التراكيب العقلية والعناصر الوظيفية جديرة بالدراسة أيضا، وأن سلوك الكبار لا يمكن فهمه إلا فى إطار النظرية النمائية للكائن الحى (سيد غنيم ١٩٧٤). كما أن إهتمام بياجية كان منصبا على الجانب الكيفى فى الذكاء. فالذكاء ليس هو السمه الغامضة التى توجد لدى كل الناس بدرجات قليلة أو كثيرة، كما يبدو عند معظم علماء النفس، بل الذكاء هو طريقة السلوك كما ينعكس فى تكيف الفرد فى الموقف.

ولكى نفهم كيف ساهم بياجية فى دراسة النمو المعرفى عند الأطفال، لابد أن نعود معـــه الى الوراء، الى تاريخ حياته، فقد بدأ بياجية حياته كعالم فى البيولـــوجـــى (وقد حصل على درجة الدكتوراه فيها) إلا أنه خلال فترة التلمذة قد إشتغل لفترة قصيرة، فى تطور الإختبارات العقلية. وكان عليه فى ذلك الوقت إعطاء الأطفال بعض الإختبارات، وعليه أيضا أن يعرف ما إذا كان كل طفل قد أجاب الإجابة الصحيحة ام لا بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الإختبار. وقد إكتشف بياجية أن الإجابة الصحيحة ليست هى التى لفتت نظرة، بل الإجابات الخاطئة، حيث لاحظ بياجية أن الأطفال فى نفس العمر غالبا مايقعون فى نفس

الأخطاء، كما أن الأطفال فى أعمار مختلفة يقعون فى أنواع مختلفة من الأخطاء.وقد إنتهى بياجية فى هذا الصدد الى مجموعة هامة من النتائج والتى منها:

أننا يجب أن لانهتم بالكم Quantity أى بعدد ما يعرف الطفل أو كم مشكلة إستطاع الطفل حلها، بل يجب أن نهتم بكيفية تفكير الطفل وطريقته لحل المشكلات، وكذلك نوع المنطق الذى إستخدمه للمعلومات الماثلة أمامه.. الخ وهذا الكيف للتفكير يمكن الكشف عنه بصورة أفضل، عن طريق إستخدام أخطاء الأطفال،.وليس إستخدام الإجابات الصحيحة، إن الأطفال فى أعمارهم المختلفة لديهم طرقا مختلفة للتفكير، أى لديهم طرقا مختلفة تماما فى معالجتهم لمشكلاتهم (Piaget , 1970).

وتبدو هذه المجموعة البسيطة من المسلمات (والتى يسلم بصحتها اليوم غالبية علماء النمو) مخالفة تماما لمجموعة المسلمات التى كانت تحكم سيكلوجية النمو خلال الثلاثينات والأربعينات وحتى الخمسينات من هذا القرن. فقد إفترض علماء التعلم تطبيق نفس القوانين ونفس الطرق على جميع الناس، بغض النظر عن أعمارهم، وأعتقد أن التعلم الشرطى البسيط يعمل بنفس الطريقة سواء بالنسبة للطفل الصغير أو الإنسان الراشد، وأن قوانين التعلم لاتتغير بسبب تغير العمر. (سيد الطواب ١٩٨٥) .

أما حركة القياس العقلى فقد اهتمت أساسا بقياس الفروق بين الأطفال كميا وليس كيفيا، لكل هذا كانت افتراضات بياجية النظرية غريبة ولا تتناسب مع المجتمع الأمريكى فى ذلك الوقت، حتى قام فريق منهم باجراء دراسات موسعة على أطفال فى أعمار مختلفة، وإكتشفوا بأنفسهم وجود فروق فى الطرق التى يملكها الأطفال فى مختلف الأعمار فى مواجهة نفس المشكلات. ومنذ عام ١٩٦٠ أثرت

أفكار بياجية ونظريته تأثيرا عظيما فى علم نفس النمو فى الولايات المتحدة الأمريكية، كما إمتزجت آراؤه ببعض النظريات الاخرى وإتسعت وعدلت عن طريق بعض العلماء الأمريكيين . (Ginsburg & Opper, 1969).

أ - مصطلحات بياجية Piaget's Terminology

لقد إستخدم بياجية كثيرا من المصطلحات الخاصة التى يصعب فهم نظريته بدون فهم عميق ودقيق لها. وأهم هذه المصطلحات أو المفاهيم التراكيب العقلية أو ما يسميه الإسكيما (Schema) (الصورة العقلية العامة) والخصائص الوظيفية الثابتة من تنظيم Organization وتكيف Adaptation والمرحلة Stage والتمثيل Assimilation أو الإستيعاب والتعديل Accommodation والعملية operation والموازنة Equilibration .

وقبل الإستطراد فى وصف وتحليل نظرية بياجية فى النمو المعرفى، نرى ضرورة الوقوف برهة لإعطاء فكرة سريعة عن اللغة والمصطلحات والمفاهيم الأساسية التى إستخدمها بياجية فى نظريته.

يسمى بياجية نظريته بأنها نظرية الإبستمولوجيا التكوينية genetic Epistomology أى أنه يهتم بنمو المعرفة عند الطفل خلال سنوات حياته المختلفة، أى كيف يستطيع الطفل أن يعرف العالم ؟ وكيف تنمو الأفكار والمفاهيم؟

إنه اذا أردنا أن نفهم نظرية بياجية فى النمو المعرفى Cognitive Development فيجب علينا أن نعرف أن بياجية بدأ حياته بدارسة البيولوجى، ولذا قد إستخدم نفس المفاهيم والألفاظ حين تكلم عن تطور التفكير عند الإنسان. فمثلا يرى أن فى وظيفة العقل الإنسانى - كما هو الحال فى عالم البيولوجى. توجد عمليتان أساسيتان وهما التكيف Adaptation والتنظيم Organization . فالطبيعة

الإنسانية فى نظر بياجية، هى التى تدفع الأفراد لتنظيم خبراتهم وتكفيهم لما قد خبره (سيد الطواب ١٩٨٥).

ويشمل تنظيم الخبرة، تكامل الخبرات بين الحواس المختلفة، فمثلا يحاول الطفل الصغير أن يربط بين النظر والقبض على الأشياء، أو بين النظر والمص، كما يتضمن تنظيم الخبرة، والإتجاة نحو التصنيف الى مجموعة من الأنظمة التى نراها عند الأطفال الصغار.

أما مفهوم التكيف (Adaptation) فهو ببساطة عملية توافق الكائن الحى للبيئة، تماما كما يغير الحيوان لون جلده، حتى يتلاءم مع البيئة التي يعيش فيها، وكذلك الحال بالنسبة للفرد، فهو حين يتناول الطعام يتكيف جسمه مع الطعام الذى يتناوله عن طريق هضمه وإمتصاصة فى الأمعاء وتوزيعة على الأجزاء المختلفة من الجسم. كما يستخدم الجسم مافى الطعام من فيتامينات ومعادن.. الخ وهو الهدف النهائى لعملية الموازنه حيث يتضمن التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما التمثل والمواءمة.

وقد أشار بياجية إى أن الخصائص الوظيفية الثابته للنشاط العقلى هى نفسها الخصائص الوظيفية الثابته للنشاط البيولوجى، فالكائنات الحية تتكيف مع البيئة التى تعيش فيها، كما أن لديها الخصائص التنظيمية التى تجعل عملية التكيف ممكنه، فالنشاط الوظيفى العقلى هو مجرد إمتداد للنشاط الوظيفى البيولوجى. كما أن له نفس خصائص النشاط البيولوجى. وهذا ما يوضح فكرة أن هناك أساسا بيولوجيا يقوم عليه الذكاء عند بياجية (سيد غنيم ١٩٧٤).

ويذهب بياجية الى أن الذكاء نوع من التكيف أو حالة خاصة من التكيف البيولوجى، وهذا بالتالى يفترض أن الذكاء فى جوهرة نوع من التنظيم، وأن وظيفتة تنحصر فى تمثل الكون، مثلما تنحصر وظيفة الكائن العضوى فى تمثل البيئة المحيطة به.

ونفس هذه الصورة الموجودة فى المجال البيولوجى توجد أيضا فى المجال العقلى أو الذكاء، وكما لا يمكن فصل التنظيم عن التكيف فى مجال البيولوجيا، فكذلك لا يمكن فصلهما فى مجال الذكاء أيا كان شكله عمليا أو لفظيا، والعلاقة بين التنظيم والتكييف فى المجال العقلى هى نفسها التى توجد فى المجال البيولوجى.

وقد قسم بياجية عملية التكيف - فى نظريته - الى عمليتين أساسيتين، وهما عملية التمثل أو الإستيعاب Assimilation وعملية المواءمة أو التعدى Accommodation. ويقصد بياجية بالتمثل، تلك العملية التى يأخذ فيها الفرد الحوادث الخارجية والخبرة ويوحدها مع منظوماته الموجودة فعلا. ومثالا لهذا تحويل أو تمثيل الطعام عن طريق الجسم الى صورة يمكن تناولها، فيقوم الجسم عن طريق أحماض المعدة بهضم الطعام، وجعله يمر الى أنسجة الجسم فى صورة مناسبة. ويمكن القول فى مثل هذه الحالة أن الطعام قد مُثل، أى أنه أُخذ وغُير وعُدل ليناسب الإمكانات والبناءات الموجودة فعلا، أى أن عملية التمثل هى عملية تغيير عناصر البيئة بحيث يمكن إدماجها داخل تركيب الكائن الحى، أى تمثل العناصر الخارجية لتصبح جزءا من التكوين العضوى، فهى إندماج شيء جديد أو فكرة جديدة فى فكرة أو خطة سابقة كانت موجودة عند الطفل من قبل والتى يسميها Schema.

أما عملية التعديل أو المواءمة Accommodation فهى العملية التوأم للتمثيل، وفيها يكيف الفرد (فكرة أو مفهوما) ليتمشى مع ما قد يؤخذ من الخبرة، فعندما يرى الطفل الصغير قطعة خشبية، يحاول الوصول إليها ليمسكها، فهذا الطفل يقوم بعملية تمثيل حيث يأخذ ما هو موجود فعلا فى الخبرة ويحاول أن يناسبه لما هو موجود فى عقله من مفاهيم، وهو فى هذه الحالة عملية القبض أو الوصول الى

الأشياء. أما عندما يغير الطفل طريقة قبضة على الأشياء ليناسب قطعة خشبية آخرى مختلفة عن سابقتها فهذا الطفل يقوم بعملية مواءمة أو تعديل.

كذلك الحال بالنسبة لك، فأنت عندما تقرأ هذه الصفحة تقوم بعملية تمثل أو استيعاب لكلماتها لتناسب الأفكار التى سبق تحصيلها، بمعنى آخر، فأنك تأخذ الكلمات وتصنفها وتنسبها الى أفكار ومفاهيم ومصطلحات قد واجهتها من قبـل. إن فهمك للكلمات على هذه الصفحة يعتمد أساسا على ما قد فهمته من قبـل، فاذا لم يكن عندك شيء تنسب إليه هذه الكلمات – إما نتيجة كثرة غيابك عن المحاضرات أو عدم المذاكرة – أى لا توجد عندك فكرة أو مفهوم سـابق تربـط به هذه الكلمات فأنت لا تستطيع تمثل هذه الكلمـات على الإطـلاق (سـيد الطـواب ١٩٨٥).

كما أنك أيضا تقوم بعملية تعديل أو مواءمة عندما تقرأ هذه الكلمات حيث أن أفكارك ومفاهيمك السابقة قد تتغير بسبب ما قد قرأته. وجوهر فكرة بياجية فى هذا الصدد أن طبيعة الوظيفة الإنسانية أن تنظم وتكيف سواء على المستوى الجسمى أو العقلى (أى المستوى البيولوجى أو المعرفى).

أما مفهوم (الإسكيما) Schema فهو مفـهوم هام فى نظرية بياجية، ويمثل الوحدة المعرفية الأساسية، ويقصد به المخططات العقلية أو الصور الإجمالية العامة، فيبدأ الطفل حياته بمجموعة من المخططات المنعكسة Reflexive Schemas مثل المص، والنظر والسمع ثم القبض على الأشياء... الخ كـما تنشـأ صـور آخـرى لهذه المخططات العقلية نتيجة التفاعل بين الكائن الحى و البيئـة، وهذه المخططـات أو الصـور الإجمالية العامة تعتمد على الإستكشاف النشـط والتجريب الإيجابى من جـانب الطفـل، والإستثارة والتعزيز من جـانب البيئة (سـيد عثمـان وفـؤاد أبـو حطب ١٩٧٨).

إن الإسكيما هى المقابل السلوكى للتركيب البيولوجى عند بياجية .وإن كان بياجية نفسه لم يقدم التعريف الدقيق لهذا المفهوم، إلا أنه يمكن إستنتاج معنى هذا المفهوم من كتابات بياجية الكثيرة عنه. وهو عبارة عن تركيب عقلى يشير الى نوع من تتابع الأفعال المنقولة أو المعممة الى مناسبات أو مواقف مشابهة أو مماثلة .

وقد تكون هذه الصور الإجمالية العامة بسطة وموحدة، أو قد تُكَوّن نظاما معقدا متشابكا، وهى ليست مجرد إستجابة ثابته لمثير خاص، ويرى سيد غنيم (١٩٧٤) ان مفهوم الصور الإجمالية العامة (الإسكيما) يتضمن عند بياجية كلا من العمليات الحسية والحركية والعمليات العقلية والمعرفية. كما تتضمن الإستجابات البسيطة التى يمكن التنبؤ بها عمليا على مستوى الفعل المنعكس وكذلك التنظيمات المعقدة كفهم نظام العدد، والعلاقات المنطقية وغير ذلك. كما تعرف الإسكيما بالسلوك الذى تتضمنه، فلدى الطفل الصغير إسكيما للنظر والمص والقفز وهكذا.

وعندما يصل الطفل الى سن السابعة من عمره تقريبا تنمو عنده مجموعة معقدة من المخططات ويسميها بياجية بالعمليات Operations. والعملية هى عبارة عن نوع خاص من العمل العقلى يتم فيها تحويل المعلومات من أجل تحقيق غرض معين، كما يمكن أن تنعكس أو تنقلب بمعنى أن الطفل يمكنه أن يقوم بالعمل المضاد لها (بول مسن آخرون ١٩٨٦ ص ٢٩)، وهى أفعال عقلية معقدة مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة والتصنيف والترتيب والتنظيم... الخ وهكذا يتمثل الطفل خبرات جديدة وتصبح جزءا من مخططاته العقلية، وينمو منهج الطفل فى عمليات التحليل المعقدة. كما أن هذه العمليات تنمو وتتعدل نتيجة لمواجهة الخبرات الجديدة وذلك عن طريق ما يسمية بياجية بالمواءمة (سيد الطواب ١٩٨٥).

أما عن مفهوم الموازنة فهى عملية التوازن Equilibration بين عملتين هما التمثل والمواءمه. وهذا ما يتطلبة السلوك الذكى عند بياجية، ولهذا يمكن القول أن الذكاء ميل نحو الموازنه يظهر فى سلوك التمثل والمواءمة عند الطفل.

ويعترف بياجية بأن ما يعرفه الفرد ينجم جزئيا مما يتعلمه من البيئة المادية والإجتماعية التى يعيش فيها، كمالا ينكر أهمية عاملى الوراثة والنضج، ويضيف أيضا عامل الموازنه والتى تعنى تنظيم المعلومات فى نظام معرفى غير متناقض، وهى لا تنجم عما يراه الطفل بل تساعده على فهم ما يراه (جورج غازدا وآخرون ١٩٨٣).

ب - إفتراضات بياجية الأساسية Basic Assumptions

يقدم بياجية مجموعة من المسلمات الجديدة التى تقوم عليها نظريته والتى تبدو مخالفة تماما لغيره من علماء النفس والتى يمكن تلخيصها عى النحو التالى : (سيد الطواب ١٩٨٥).

١) الطفل من وجهة نظر بياجية إيجابى منذ اللحظة الأولى من الميلاد يؤثر ويتأثر بالبيئة التى يوجد فيها، إنه ليس مجرد مرآه تنعكس عليها خبرات البيئة لأنه أكثر من ذلك بكثير... ويبدو الإختلاف فى هذه المسلمة عن غيره من أصحاب النظريأت السلوكية.

٢) يرفض بياجية فكرة الذكاء الكمى عند الأطفال، بل يرى أن الذكاء هو أسلوب للتكيف مع البيئة، أو هو طرائق الطفل فى حل مشكلاته أكثر من كونه درجة نهائية يحصل عليها الفرد كما يرى أصحاب مدرسة القياس العقلى.

٣) عند بياجية يولد كل طفل مزودا بإمكانات معينة. ومحدده للتفاعل مع البيئة وإستكشافها فنحن نعرف أن الطفل العادى يستطيع منذ الولادة أن يمص ويرى

ويسمع، ويقبض على الأشياء... الخ إنها شبيهة بمقولات كانط الفلسفية.

٤) هذه الإمكانات البسيطة نقطة بداية لنمو تفكير الأطفال، فالطفل يتفاعل مع البيئة من خلال هذه الإمكانيات البسيطة والأساسية، كما أن هذه الإمكانات تنمو وتتعدل وتتغير نتيجة الخبرة مع البيئة. فمثلاً عندما يقبض الطفل على قطعة خشب مربعة الشكل فإنه يفعل عده توافقات معينة Adjustments فى يده ليناسب شكل المربع الخشبى، ولكن عندما يعطى هذا الطفل كرة ليقبض عليها، فان عليه أن يفعل توافقات أخرى فى يده. وهكذا تتحسن مهارة الطفل فى القبض على الأشياء ولكن ببطء.

٥) هذه الإمكانات والإستراتيجيات التى يمارسها الطفل تكون إنعكاسية أقصد مثل الأفعال المنعكسة فى بداية حياة الطفل، ثم لا تلبث أن تصبح موضوعا للضبط المقصود من الطفل. فالطفل يكتشف الأشياء عن عمد وقصد. كما يجرب دائما إستخدام وممارسة طرق جديدة للإكتشاف، وبهذا يستطيع كل طفل أن يعيد إكتشاف Rediscover أن الأشياء ثابته، كما أنه يمكن تصنيفها فى مجموعات وفئات، ويمكن إضافتها والحذف منها وهكذا...

٦) تحدث عملية اعادة الإكتشاف هذه فى تسلسل منطقى Logical Sequence، فالطفل مثلا لا يستطيع إكتشاف مبادىء الجمع والطرح حتى يدرك أن الأشياء ثابته كما أن التقدم خلال هذه السلسة من الإكتشافات تحدث ببطء. فالطفل فى أى مرحلة من عمره له رأى خاص عن العالم، كما أن لدية منطقة الخاص لإكتشاف هذا العالم وممارسته. هذا المنطق الأساسي يتغير كلما واجه الطفل موضوعات أو أحداث لا تتفق مع منطقة، ولكن التغيير بطىء وتدريجى.

٧) تؤثر البيئة Environment التى ينشأ فيها الطفل فى معدل النمو الذى يسير فيه، فاذا إقتصر أسلوب الطفل مثلا على سلوك معين دون تعديل نتيجة عدم مواجهته بأشياء جديدة فى البيئة، تتطلب مثل هذا التعديل فسيكون نمو مثل هذا الطفل بطيئا فى البيئة التى لا تشجع ولا تتطلب مثل هذه التعديلات - فالطفل يحتاج غذاء للفكر - إن صح هذا التعبير. كما أن بعض الغذاء البيئى أكثر ثراء من غيره، مثله مثل الطعام العادى تماما، وإختلاف قيمته الغذائية باختلاف نوعه. وقد أطلق بياجية على معرفة التأثيرات البيئية على معدل النمو المعرفى بالسؤال الأمريكى American question وهو نفسه قليل الإهتمام بهذا السؤال، ومع ذلك فهو سؤال هام خاصة فى المجتمعات التى لا توجد فيها فرص متكافئة للنمو، فنحن نريد أن نعرف، ما اذا كانت بيئات معينة ذات تأثير هام على تقدم الطفل فى النمو المعرفى ؟ (Bruner , 1966)



شكل رقم (٨ - ٢)

جان بياجية عالم النفس السويسرى والتى تركز نظريته فى النمو المعرفى على التفاعل بين الوراثة والبيئة (الطبيعة / التربية)

ولقد حاول بياجية بيان طبيعة العمليات الأولية التى يصدر عنها الذكاء ويرى أنها عمليات بيولوجية فى طبيعتها، فالذكاء عند بياجية وثيق الصلة بعلم البيولوجى من حيث هو إمتداد للخصائص البيولوجية الأولية والتى تبدأ مع الحياة، وحتى أداء الوظيفة العقلية هو فى نظرة نوع من النشاط البيولوجى الخاص.

وقد إهتم بياجية ببيان العلاقة بين الذكاء وعلم البيولوجى حين قال إن الذكاء اللفظى أو الفكرى يعتمد على الذكاء العملى أو الحسى الحركى، وهذا الذكاء الأخير يعتمد بدورة على العادات، وعلى ضروب الترابط المكتسبة، وهو يهدف الى التأليف بين هذه الضروب من جديد. ومن جانب آخر تفترض هذه العادات وضروب الترابط مجموعة من الأفعال المنعكسة التى ترتبط بداهة ارتباطا وثيقا بالتركيب التشريحي والمورفولوجي للكائن الحى. ومن ثم يوجد نوع من الإتصال التدريجى بين الذكاء والعمليات البيولوجية المحضة التى تتصل بنشأة الأشكال العضوية والتكيف بالبيئة (جان بياجية – مترجم ص ٩).

حـ - منهــج البحث :

لقد إتبع بياجيه وتلاميذه، المنهج الإكلينيكى Clinical Method وهو منهج قريب الصلة بمنهج الملاحظة المنظمة المضبوطة، وقد أشار بياجية الى التشابه الكبير بين منهجة فى دراسة سلوك الأطفال والطرق الأكلينكية المستخدمة فى الطب النفسى مثل المقابلات التشخيصية والعلاجية والطرق الإسقاطية وغير ذلك.

إن الدافع وراء إختيار مثل هذا الأسلوب فى دراسة الأطفال، هو أن الأطفال لا يستجيبون بصورة متشابهة (حتى فى المرحلة العمرية الواحدة). فبعد إستجابة الطفل يجب على الباحث أن يلقى العديد من الأسئلة، أو يضع العديد من المشكلات التى تخلق موقفا مثيرا جديدا. أى أن الباحث فى ضوء خبرته يختار بعض الأسئلة أو الأعمال التى يقدمها للطفل والتى من شأنها أن تلقى الضوء على

ماوراء إستجابة الطفل، أو تلقى الضوء على التركيب العقلى للطفل، ولعل اختيار بياجية لهذا المنهج بالذات هو إيمانه بأن المنهج الإكلينيكى هو الذى يساعد الباحث على التغلغل فى صميم التراكيب العقلية للطفل، فهذا المنهج يساعد الباحث على تتبع تفكير الأطفال فى كل خطواته. وهذا يختلف عن إستخدام مقابلة ثابته واحدة لجميع الأطفال، وهو لم ينكر قيمة الإختبارات الموضوعية Objective Tests والطرق المقننة، ولكنه يرى أنه اذا كان الهدف هو الكشف عن التراكيب العقلية وتفسيرها فان المنهج الإكلينيكى هو المناسب والمفضل لمثل هذه الحالة. أما اذا كان الإهتمام منصبا على وضع مقاييس نمائية دقيقة فى المراحل المختلفة، فان الطرق المقننة والإختبارات الموضوعية هى الأكثر مناسبة فى هذه الحالة. (Flavell , J . 1963)

وجوهر المنهج الإكلينيكى عند بياجية أنه نوع من الإستكشاف المنظم مع طفل واحد، مع محاولة سبر غور هذا الطفل. وللمنهج الإكلينيكى صعوبات حتى مع أكثر الباحثين خبرة وتدريبا. فقد يدخل فيه الإيحاء أحيانا أو توجية الطفل وجهة معينة من قبل الباحث.

وجدير بالذكر أن بياجية فى دراساته العديدة فى النمو المعرفى عند الأطفال كان يميل الى الدراسة الوصفية ويبتعد عن إستخدام الطرق الكمية الإحصائية مثل المتوسطات أو الإنحرافات المعيارية أو حساب دلالات الفروق بين المجموعات، ولم يكن السبب راجعا الى عدم المعرفة بالطرق الإحصائية، بل إلى تفضيلة للأسلوب الوصفى لدراسة أسلوب الطفل فى التفكير وتغلغلة أعماق هذا التفكير (سيد غنيم ١٩٧٤) ولقد أوضح بياجية موقفه فى هذا الصدد من بضعة عبارات أوردها تانر Tanner وإنهلدر Inhelder وأوردها كذلك سيد غنيم ١٩٧٤.

إن موضوع هذه الدراسات أساسا – ليس هو وضع مقياس للنمو، والحصول على تحديدات عمرية دقيقة بالنسبة للمراحل إنها محاولة لفهم الميكانيزم العقلى الذى يستخدم فى حل المشكلات وتحديد ميكانزمات التفكير، ولهذا السبب إستخدمنا منهجا غير مقنن هو المنهج الإكلينيكى، منهج المحادثة الحرة مع الطفل، وهذا السبب أننى شخصيا أنظر بكثير من الشك دائما لمعالجة نتائجنا إحصائيا لا لأننى أكره الإحصاء لقد إشتغلت بالقياس البيولوجى بشغف كبير عندما كنت مهتما بعلم الحيوان. ولكن عمل الجداول الإحصائية عن الأطفال عندما نسأل كل طفل بصورة مختلفة عن الآخر، يبدو لى أمرا معرضا للنقد الشديد من ناحية نتائج التشتت (بياجية فى سيد غنيم ١٩٧٤، ص ١٥٣).

د – مراحل النمو المعرفى Cognitive Develpmental Stages

إن إهتمام بياجية بدارسة التراكيب العقلية يرتبط من ناحية آخرى بدراسة المراحل العمرية التى تمر بها هذه التراكيب، إن التأكيد فى نظرية بياجية – وعند غيره من أصحاب النظريات النمائية المعرفية على التقدم التدريجى خلال مراحل محددة، يقوم الطفل فيها بمجموعة الإكتشافات، كما يكتسب خلالها الكثير من المهارات. ويتطور النمو المعرفى الإنسانى خلال أربع مراحل أساسية تتميز كل منها برأى فريد عن العالم هو محصلة لتفاعل عاملى النضج والبيئة.

كما أن تقدم الطفل من مرحلة الى أخرى لا يكون فجائيا، بل يتم بطريقة تدريجية، كما يتوقف على أنواع معينة من الخبرات التى يتعرض لها الطفل. ويفترض أيضا أن الوصول الى مرحلة معينة يتوقف على التقدم الناجح خلال المراحل السابقة، بمعنى أن الطفل لا يستطيع أن يصل الى مرحلة معينة ما لم يكن قد نجح فى تحقيق مهام المرحلة السابقة لها، أى أن المرحلة الجديدة تبنى على المرحلة السابقة عليها. ولا يستطيع الطفل أبدا أن يقفز مرحلة معينة الى ما بعدها.

ولقد قسم بياجية مراحل النمو العقلى عند الأطفال الى أربع مراحل Stages نمائية كبرى، ثم قسم بعد ذلك كلا منها الى مراحل فرعية Sub - Stages مشيرا بذلك الى التقسيمات الفرعية الصغرى التى يقابلها داخل المرحلة الأساسية. فمثلا تنقسم المرحلة الحسية الحركية الى ست مراحل فرعية لكل منها مميزاتها الخاصة، كما تنقسم مرحلة ما قبل العمليات الى مرحلتين فرعيتين أيضا.

أولا : مرحلة النمو الحسى الحركى Sensorimotor Stage

(من الميلاد حتى سن سنتين) (٠ – ٢)

ويختلف العلماء فيما بينهم فى تسمية هذه المرحلة، فيسميها بياجية مرحلة النمو الحسى الحركى، على حين يسميها برونر Bruner مرحلة الممارسة الفعلية Enactive Stage (Bruner , 1966) و يسميها فيجوتسكى Vygotsky مرحلة ما قبل اللغة. ولكن الجميع يوافقون على أن هذه المرحلة المبكرة جدا فى حياة الطفل، يكون فيها تفاعله مع بيئتة محكوما بما يسمونه بالأحداث الظاهرة Overt actions سواء أحداث حسية مثل الرؤية والسمع أو أحداث حسية حركية مثل القبض Grasping أو اللمس Touching أو الوصول إلى Reaching أو المص Sucking (سيد الطواب ١٩٨٥).



شكل (٨ : ٣) : الطفل فى المرحلة الحسية الحركية

وتقابل هذه المرحلة النمائية من حيث الزمن الفترة المحددة للطفولة المبكرة والتى تشمل العامين الأولين من حياة الطفل وأهم ما يميز هذه المرحلة عند بياجية أن الطفل في هذه المرحلة يكتسب المهارات والتوافقات البسيطة التى هى من النوع السلوكى. ويعمل الطفل فى هذه المرحلة على مستوى الفعل المنعكس والمستوى المركز حول الذات Egocentrism فى البداية، ثم ينتقل الى مستوى متسق نسبيا من الأفعال الحسية الحركية إزاء البيئة التى يعيش فيها. لكن التنظيم فى هذه المرحلة تنظيم عملى لأنه يتضمن القيام بالتوفقات الإدراكية والحركية مع الأشياء أكثر من المعالجات الرمزية لهذه الأشياء وهوما يميز المرحلة التالية من النمو العقلى (Wadsworth, B. 1971)

وجدير بالذكر أن تفكير الطفل الصغير فى بداية لا يحمل معنى التخطيط أو القصدية أو الغرضية Inteding بل تكون اكتشافاته محكومة بالأفعال المنعكسة والصدفة المحضة، أما بالنسبة للكبار فتتمثل الموضوعات أو الأحداث تمثيلا عقليا بطريقة أو بأخرى. فأنت لديك كلمة تطلقها على الموضوع أو الحديث، كما أن لديك صورة عقلية لهذا الموضوع. كما يمكنك أيضا إستخدام هذه الكلمة أو الصورة فى أساليب كثيرة، منها أنه يمكنك تذكر هذا الموضوع، أو المقارنة عقليا بينه وبين غيره من الموضوعات – كل هذا داخل عقلك إن صح هذا التعبير.

ويستطيع الطفل الصغير، خلال مرحلة النمو الحسى الحركى، ممارسة هذه الأشياء السابقة، ولكن فى صورة بسيطة وبدائية تماما، فخلال الثمانية عشر شهرا الأولى من العمر، يبدأ الطفل تدريجيا باكتساب التمثيلات العقلية الداخلية Internal Representations مثل تطور مفهوم إستمرار الشيء، ولكن حتى هذا السن لا توجد لدى الطفل القدرة على ممارسة هذه الصورة الذهنية وتحريكها داخليا وفحصها أو إدراكها فى تركيبات جديدة.

أما وسيلة هذا الطفل الصغير الأساسية فى تمثل هذه الصور الذهنية، لا يكون من خلال التصورات الداخلية، ولكن من خلال الأحداث الخارجية التى يواجهها الطفل. فالكرة عند الطفل هى عملية الإحساس بالقبض عليها، أو لونها الذى يراه بعينية أو طعمها عندما يحاول تذوقها بلسانه. وعندما تنمو اللغة يستخدمها بصورة جديدة غنية للتمثل أو الإستيعاب العقلى ويقترح بياجية سته أطوار نمائية أو مراحل فرعية داخل هذه المرحلة. (Piaget, and Inhelder, 1969) .

المرحلة الأولى :

إستعمال الأفعال المنعكسة (من الميلادحتى نهاية الشهر الأول)

إن أسلوب الطفل الصغير فى خلال الشهر الأول من حياته يكون مقيدا تماما بممارسة الأفعال المنعكسة التي يولد بها. أى تتميز هذه المرحلة بالأفعال المنعكسة التى يولد الطفل مزودا بها. هذه الإنعكاسات مثل المص، والنظر وغير ذلك من إنعكاسات ممكنه، تلك التى يمارسها هذا الطفل دائما. ولكن رغم ذلك فان الطفل قد يتعلم أمورا جديدة، فيتعلم البحث عن (البزازة) وأين يبحث عنها، وكيف يدير رأسه لوضعها فى فمه وهكذا، وبمعنى آخر فان هذا الطفل كيف واءم (باستخدام مصطلح بياجية) الإنعكاسات الأساسية لمطالب الموقف الذى يجد فيه نفسه، وهذا التكيفات البسيطة هى بداية النمو المعرفى،

المرحلة الثانية :

رد الفعل الدائرى الأولى (من بداية الشهر الثانى حتى نهاية الرابع)

لو إفترضنا أن الطفل الصغير قد يقوم صدفة بعمل سلوك ممتع مرتبط بلذة بالنسبة له – مثل وضع إصبعة فى فمه مثلا – فاذا أخرجت إصبعة من فمه. فربما يحاول هذا السلوك مرة أخرى، هذا السلوك ليس فعلا منعكسا. إن سلوك الطفل

فى هذه المرحلة يشير الى بداية حدوث شيء جديد. إنه يحاول أن يكرر السلوك أو الحدث الذى يرتبط مع مسرة أو بهجة، كما يُحسن الطفل هذا السلوك مع مرور الوقت. أى تخضع الأفعال المنعكسة لتعديلات مستقلة نتيجة الخبرة أو التجربة. ويتناسق بعضها مع بعض بطرق عديدة ويكتسب الطفل صورا إجمالية جديدة هى إمتدادات لهذا الأنماط المنعكسة.

المرحلة الثالثة :

ردود الافعال الدائرية والعرضية فى السلوك : (أو الأساليب التى تهدف الى العمل على إستمرار المناظر الممتعة) : (من أربعة إلى ثمانية شهور)

ويمكن أن نرى خلال هذه المرحلة، ما هو معروف بالغرضية فى السوك، بمعنى أن الطفل يبدأ فى عمل أشياء عن عمد وقصد. إن ماحدث فى المرحلة السابقة أنما يكون عن طريق الصدفة، أما فى هذه المرحلة، فالأمر ليس كذلك، إن طفل الأربعة شهور من عمره سيحاول أن يكرر الحدث أو السلوك، وسوف يتعلم ببطء كيف يتقن هذا السلوك بل يفعله أيضا عن عمد وقصد. على الطفل أن يفهم – على أى مستوى من الفهم – أن هناك ارتباطا بين السلوك وبين النتيجة. بين حركة يده مثلا، وحركة اللعبة المعلقة فى سريره.

أى أن الطفل يقوم بأعمال موجهة نحو الأشياء والأحداث خارج حدود جسمه، أى يمكن أن يكتسب الطفل أنماطاً سلوكية جديدة تحدث عرضا خلال الحركات العشوائية. كما يمكن القيام ببعض الأفعال الخارجية.

ويبدو أن هذه المعرفة غير متوافرة عند الأطفال الأصغر سنا، ولكن يمكن ملاحظتها ولو فى صورة بسيطة ابتداء من الشهر الرابع من العمر. كما تحدث أيضا إكتشافات مهمة خلال هذه المرحلة، منها بداية تطور مفهوم استمرار (أودوام) الشيء Object Permanence . فيبدأ الطفل فى البحث عن أشياء مفقودة، فأنت

إذا حركت كره خلف ستارة أمام الطفل من جهة اليمين، فإنه سوف يحرك رأسه أو عينيه للبحث عن ظهور الكرة من جهة اليسار وهكذا. وواضح أن الطفل فى هذه المرحلة بدأ يُدرك أن الكرة مازالت موجودة خلف الستارة.

المرحلة الرابعة :

إستخدام الإستراتيجيات القديمة فى المواقف الجديدة (من ٨ - ١٢ شهرا)

وفى هذه المرحلة من العمر يحدث شىء مهم وهو أن الطفل يبدأ باستخدام إستراتيجيات قديمة فى مواقف جديدة. وتبعا لوجهة نظر بياجية، فإنه يوجد لدى الطفل قصد واضح لحل نوع من المشكلات، كما يخترع إستراتيجية يمكن أن تكون فعاله. فالطفل لم يعد يستجيب فقط لشىء مجرد أنه يحدث صدفة، بل على العكس تماما فالطفل يحاول أن يحدث هذا السلوك أو هذا الحدث. فإذا راى الطفل لعبته مثلا، فإنه سيمد يدة للوصول إليها، وهو بهذا يمارس مهارة قديمة، لكن إذا وضعت يدك أو قطعة قماش أمام الكرة لتحجز رؤيتها عن الطفل، فإنه سوف يدفع هذا القماش ليحصل على الكرة.ويبدو أن هو الحدث بسيط، ولكنه يعكس مهارة، فالطفل هنا يستخدم سلوكا ما فى خدمة شىء آخر، فدفع القماش ليس هو هدفة أو غرضة، ولكن غرض الطفل الأساسى هو الحصول على الكرة فالدفع هنا حدث لكى يصل الى الكرة. ففى هذه المرحلة يتضح القصد والغرض بشكل واضح ومحدد، على نحو يتجلى فى الوسائل والغايات الأولى، وفيها يستطيع الطفل أن يجمع عدة صور اجمالية بطريقة أكثر حرية ومرونه وحركة.

المرحلة الخامسة :

التجريب الإيجابى (من ١٢ الى ١٨ شهرا)

تتميز هذه المرحلة بالتجريب لإكتشاف وسائل وطرق جديدة. كما تتميز بظهور تغير مقصود فى السلوك من أجل أشكال جديدة من السلوك. ويجب أن

نلاحظ أن الطفل فى هذه المرحلة الخامسة يمشى ويكتشف العالم بصورة أكثر فعالية، وبإمكانيات مهمة فى إكتساب الخبرات المتنوعة. إن ما لاحظة بياجية فى هذه المرحلة هو بداية ما سماه بالتجريب Experimentation فيبدو أن الطفل فى هذه المرحلة بدأ إكتشاف الموضوعات بطرق جديدة فيجرب طرقا جديدة لإلقاء الموضوعات على الأرض أو الإمساك بها، فالطفل فى المرحلة السابقة ربما يجد لذة أو متعه فى إلتقاط أو اسقاط رغوات الصابون فى الحمام ويمكن أن تتكون لديه مهارة فى أداء هذا السلوك، أما طفل هذه المرحلة، فانه يحاول إسقاط رغوات الصابون من أبعاد مختلفة، مثل إسقاطها من مكان معين أو أيه مسافة أخرى، ويجنى الطفل من هذا التجريب كل أنواع المهارات والإستراتيجيات الجديدة.

المرحلة السادسة :

بداية التصورات الداخلية (من ١٨ شهرا حتى سن سنتين)

وأخيرا نأتى الى بداية ما نسمية بالفكر وهو بداية قدرة الطفل على ممارسة التمثيلات العقلية Intellectual Representations فى طرق جديدة. وقد أجرى بياجية ملاحظة مدهشة على إبنته فى هذه المرحلة من العمر، وقد كان بياجية يلعب مع ابنته لوسين Lucienne أثناء هذه الملاحظة حيث قام باخفاء سلسلة ساعته فى صندوق فارغ مثل صندوق الكبريت ويصف بياجية ما قد حدث فيما يلى :

وقد وضعت السلسة فى صندوق، وإنقصت طول فتحه الصندوق الى ٣ سم، ومن الواضح أن لوسين لم تكن على وعى كاف بطريقة فتح الصندوق، ولم ترنى أثناء إعداد التجربة، إن لديها فقط إسكيماتين Two Schemas وهما قلب الصندوق لتفريغ ما فيه من محتوى، ووضع أصابعها داخل الفتحة لإخراج السلسة. وهذا ما قد حاولته بالفعل، ولكنها فشلت تماما، ثم نظرت بعد ذلك بتركيز كبير

إلى فتحة الصندوق، وفي محاولات متعاقبة بدأت تقفل وتفتح فمها وفى كل مرة يزداد حجم فتحة الفم، وبغير تردد وضعت إصبعها فى فتحة الصندوق وبدلا من محاولة الوصول الى السلسة قد حاولت توسيع فتحة الصندوق ونجحت فى إخراج السلسلة (Piaget, 1952, P. 337)

ويعتقد بعض الباحثين أن هذا التحول فى تفكير الأطفال نحو التمثيلات العقلية يحدث في هذا الوقت بالذات نتيجة النمو اللغوى الواضح فى هذه الفترة. وإن كان البعض لا يوافقهم عل هذا الرأى، وعموما فإن هذه المرحلة تمثل بداية التصورات الداخلية الرمزية للمشكلات الحسية والحركية وإيجاد الحلول لها، وبحدوث هذه التصورات يكون الطفل قد تجاوز مرحلة النمو الحسى الحركى ليدخل فى مرحلة ما قبل العمليات Preoperations .

وينبغى أن نراعى أن الإنتقال من مرحلة الى أخرى خلال سنوات المهد إنما يكون تدريجيا، والطفل لا يستيقظ فجأة فى الصباح عند سن الأربعة شهور مثلا بمهارات جديدة أو حقق الأنتقال الى مرحلة جديدة.بل إن التغيير يحدث تدريجيا، وكثير من الإنجازات الرئيسية تكتسب بوضوح فى تسلسل وبمعدل واحد تقريبا. وقد قسم بياجية هذه المرحلة الأولى من النمو الى مراحل صغيرة لأن ذلك يساعد فى الوصف، ولأن الطفل الذى يقع فى منتصف مرحلة عمرية يسلك بطريقة تختلف فى نوعها عن طفل آخر فى منتصف مرحلة أخرى.

ثانياً: مرحلة ما قبل العمليات (٢ - ٧)

(التفكير التصورى) Preoperational stage

يؤكد بياجية وغيرة من أصحاب النظريات المعرفية النمائية (مثل برونر) على أهمية هذه المرحلة، فى نمو قدرة الطفل على تمثيل الموضوعات والأحداث عقليا لنفسه. ولكن ما هو ملاحظ خلال هذه المرحلة أن كثيرا من هذه التمثيلات

الداخلية Internal Representations مازال مرتبطا بحوادث خاصة أو شخصية، ولم تنظم هذه التمثيلات فى أنساق مركبة.

وتظهر هذه المرحلة مع بداية ظهور اللغة (فى سن سنتين تقريبا) وهى نهاية مرحلة النمو الحسى الحركى، وتستمر حتى بداية مرحلة العمليات العيانية أى حوالى سن السابعة تقريبا.

وأهم ما يميز هذه المرحلة هى أنها مرحلة إنتقالية بين المرحلتين الأولى والثالثة، أى لا تتميز بحدوث أى توازن أو ثبات. وقد يقع الطفل فى أخطاء أو تناقضات ظاهرة فى تفكيره العقلى خلال هذه المرحلة النمائية، فقد يذكر فى لحظة ما أن الشيء (أ) أكبر من (ب)، ثم يعود بعد ذلك ليقول أن (ب) أكبر من (أ) دون إدراك للتناقض الواضح بين الحالتين.

ويقصد بياجية بالعلمليات العقلية، الأفعال القابلة للإنعكاس Reversible والأفعال التى يمكن أن تنسق فى أنظمة ثابتة (أنظر مفهوم العملية). ولما كان طفل هذه المرحلة غير قادر على القيام بهذه العمليات العقلية. لذا أطلق بياجية إسم مرحلة ما قبل العمليات على هذه المرحلة. (سيد الطواب ١٩٨٥)

ولكى ندرس هذه المرحلة - يبدو أنه من الأسهل - علينا أن نصف نمو الطفل خلال هذه المرحلة عن طريق تحليل مجموعة من الخصائص أو العمليات ونرى التغير الحادث فى كل منها.

١) نمو التفكير الرمزى Symbolic Thinking

إن الطفل عندما يصل الى سنتين من عمره يكون لدية إمكانية تمثيل الحوادث أو الموضوعات بنوع من الرمز الداخلى، وهى إما فى صورة كلمات أو فى صور ذهنية، ففي البداية وفقا لوجهة نظر بياجية - ربما تكون هذه الرموز الداخلية نوعا

من الصور المختصرة للحدث نفسه تماما مثل ما فعلت لوسين إبنة بياجية حين فتحت فمها وغلقته لتمثل فتح وغلق الصندوق، وإن كان من المحتمل أن يستخدم الطفل الكلمات كرموز فى هذا المرحلة من النمو، إلا أنه من المحتمل أيضا أن الطفل يميل أكثر الى استخدام الصور العقلية لتمثيل الموضوعات أكثر من أى نوع آخر من التمثيلات (سيد الطواب ١٩٨٥)

٢) نمو الإستدلال Reasoning

تتأثر قدرة الطفل على الإستدلال فى هذه الفترة المبكرة من هذه المرحلة الى حد كبير برغباته وبما يريد تحقيقة. فهو كمن يرى العالم من خلال رغباته الخاصة. ويعطينا بياجية مثلا من سلوك إبنته جاكولين عندما كانت فى سن سنتين وعشرة شهور من عمرها وقد أرادت برتقاله، فشرح لها والدها أن البرتقال مازال أخضر فى الشجر، ثم بعد قليل كان بياجية يتناول كوبا من الشاى المثلج فقالت الطفلة أن الشاى ليس أخضرا إنه أصفر، إذن أعطنى برتقاله، إنه لواضح حقا أن هناك نوعا من المنطق يسيطر على تفكير هذه الطفلة فهى تفهم أن البرتقال يجب أن يكون أصفر حتى يكون حلوا، ولكنها ذهبت من صفره الشاى الى التوقع بأن البرتقال يجب أن يكون أصفر أيضا (Piaget, 1950، فى سيد الطواب ١٩٨٥) .

كما يوجد لدى الأطفال فى هذه المرحلة نوع آخر من الإستدلال الإنتقالى Transductive Reasoning وهور أن الطفل يستدل من الخاص الى الخاص، فالحدثان المتلازمان فى وقوعها لهما علاقة سببية. فالأشجار تسبب الرياح، أو حركتنا تسبب حركة القمر ليلا، ويعطينا بياجية مثالا طريفا : فقد إعتادت ابنته لوسين أن تنام لفترة قصيرة كل يوم بعد الظهر. وفى أحد الأيام لم تنم الطفلة وأعلنت أنها لم تنم بعد الظهر، ولهذا فإنه ليس بعد الظهر الان. فمن وجهة نظرها أن النوم وبعد الظهر مرتبطان ببعضها ولكن فى علاقة خاطئة.

٣) التمركز حول الذات Egocentrism

التمركز حول الذات من الخصائص الرئيسية المهمة لتفكير الطفل فى مرحلة ما قبل العمليات. ومعناه أن الطفل ليس فقط مشغولا بنفسه، بل هو يركز فى نفسه وفى خبراته كل شيء، ونلاحظ أن الطفل المتمركز حول ذاته ينظر من خلال ذاته فى كل تعامله مع الأخرين ولا يستطيع أن يمثل وجهة نظرهم أو يضع نفسه مكانهم.

وقد أشار بعض الباحثين الأمريكيين الى أن الأطفال فى سن (٣ – ٥) أقل تمركزا حول الذات عما تصوره بياجية، بل رأوا أيضا أن طبيعة التجربة التى أجراها بياجية كانت صعبة ولو أنه إختار تجربة أسهل لأستطاع الأطفال فيها أن يدركوا وجهة نظر الأخرين. فقد أشارت بعض الدراسات الى أن الأطفال فى مرحلة ما قبل العلميات يستطيعون إدراك إنفعالات الناس الآخرين من تعبيرات وجوههم أو معرفة المواقف التى هم فيها، فكثيرا ما نسمع طفل الرابعة من عمره يقول أن هذا الطفل سعيد أو مبسوط عند مشاهدة صورة لهذا الطفل وهويبتسم فى حفلة عيد ميلاده (فى سيد الطواب ١٩٨٥)

والكاتب لا يوافق بياجية فى تقليلة Understimate لقدرات الطفل المعرفية خاصة فيما هو متعلق بإدراك مشاعر الآخرين، (أو فيما يتعلق بالتمركز حول الذات)، إلا أنه فى نفس الوقت يجب أن نكون حذرين من التعميم الزائد Overgeneralization لهذه القدرات المبكرة. فالطفل فى مرحلة ما قبل العمليات أقل تمركزا حول ذاته مما أعتقد بياجية، ولكن مع هذا ما يزال هذا الطفل أكثر تمركزا حول ذاته مقارنا بما سيكون عليه فى المستقبل (سيد الطواب ١٩٨٥).

٤) قابلية العكس Reversibilty

وهناك خاصية أخرى من خصائص تفكير الأطفال فى مرحلة ما قبل

العمليات وهى غياب ذلك النوع من التفكير الذى يسمية بياجية التفكير العكسى (أو المعكوس) فأنت فى تفكيرك تستطيع السير فى الإتجاهين. فيمكنك السير الى الأمام ويمكنك أيضا العودة بتفكيرك إلى الخلف، إلى بداية سلسلة العملية الفكرية ومراجعتها مرة أخرى لترى أين الخطأ إذا كان هناك خطأ. أما بالنسبة للطفل الصغير فإنه لايستطيع القيام بهذه الأشياء. إن الطفل فى هذه المرحلة العمرية (أقصد فترة ما قبل العمليات) يسير فى تفكيره فقط إلى الأمام، ولا يوجد عكس. فإذا سكبت كمية من الماء من كوب قصير متسع، الى آخر طويل رفيع، أمام طفل الرابعة من عمره، فهو يرى أن مستوى الماء فى الأناء الطويل أعلى منه فى الأناء الآخر، وبالتالى يعتقد أنه يوجد ماء أكثر فى هذا الأناء، لو تصور هذا الطفل العملية العكسية وهى إعادة الماء مرة أخرى الى الأناء القصير، لامكنه إدراك أن كمية الماء لم تتغير فى الحالتين، ويمكننا فى الحقيقة أن نرى بداية هذا النوع من التفكير عند الأطفال فى نهاية السادسة من عمرهم تقريبا حيث يكون نمو هذه القدرة علامة هامة فى نمو التفكير عند الأطفال.

٥) التصـنيف Classification

يقصد بالقدرة على التصنيف وضع الأشياء أو الأحداث أو أى شىء فى مجموعات مع إستخدام هذه المجموعات بصورة متسقة. والقدرة على التصنيف هى إحدى العلامات المميزة للأطفال فى هذه المرحلة وإن كانت فى صورة بسيطة، وقد أشارت معظم الدراسات التى أجريت على الأطفال ما بين الثانية والخامسة من عمرهم إلى أن أطفال الثانية ليس لديهم قدرة على التصنيف التام وأن هذه القدرة تنمو بسرعة وإضطراد خلال مرحلة ما قبل العمليات.

والطريقة العادية لكشف قدرة الطفل على التصنيف هى إعطاؤه مجموعة من المكعبات أو الأوراق ذات الأحجام والأشكال والألوان المختلفة، ثم نسأل الطفل أن

يضع الأشياء التى تتمشى مع بعضها فى مجموعات. وقد وضحت دراسة دنى سنة ١٩٧٢ (Denny , 1972) هذا الإجراء حين درست هذه الباحثة مجموعة من الأطفال فى أعمار (٢، ٣، ٤) وقد طلبت منهم تصنيف مجموعة عددها ٣٢ شكلا على بطاقات تتضمن أربعة أشكال مختلفة، وأربعة ألوان مختلفة، وحجمين مختلفين. ولكى تحلل هذه الباحثة استجابات الاطفال فى هذه الدراسة قامت بتقسيمها إلى مجموعات ثلاث :

(١) المجموعة الأولى : المجموعة التى لا يوجد فيها تشابه إطلاقا.

(٢) المجموعة الثانية : المجموعة ذات التشابة الجزئى.

(٣) المجموعة لاثالثة : المجموعات ذات التشابة التام.

وأشارت النتائج الى التحول الكبير فى القدرة على التصنيف مع تقدم العمر. فقد بيّن ٥٠ ٪ من أطفال السنتين من عمرهم، عدم قدرتهم على التصنيف، على حين إستطاع فقط ٥ر٥ ٪ من هذه المجموعة القيام بعمليات التصنيف التام، وواضح أن ٥ر٤٤ ٪ من أطفال هذه المجموعة إستطاعت القيام بعملية التصنيف الجزئية مما يدل على وجود هذه القدرة فعلا لكن فى صورة بدائية بسيطة كما ذكرنا من قبل.

أما بالنسبة لأطفال الرابعة من عمرهم فتبين أن ٩ر٦٣ ٪ من المجموعة التى شاركت فى هذه الدراسة نجحت فى عمل التصنيف على أساس التشابه التام على حين أنه فشل حوالى ١ر١١ ٪ من المجموعة فى القيام بعملية التصنيف.

وجدير بالذكر أنه حتى فى سن الرابعة أو الخامسة فإن فهم الطفل للتصنيف غير كامل، فهو لم يطور بعد مفهوم إشتمال الفئات Class Inclusion أو مفهوم الجامع المانع بلغة المناطقة. وتجربة بياجية المشهورة فى هذا الصدد أنه أعطى الأطفال

مجموعة من البلى الخشبية غالبيتها أخضر اللون وقليل منها أبيض اللون – وواضح أن أطفال الخامسة والسادسة يفهمون أن كل البلى خشبية وأن بعضها أخضر والبعض الآخر أبيض، لكن عندما سأل بياجية هؤلاء الأطفال عما إذا كان عدد البلى الخشبية أكثر أم البلى الخضراء ؟ فأجاب طفل فى الخامسة أن البلى الخضراء هى الأكثر، فالطفل لم يعد يفهم أن فئه البلى الخضراء تدخل فى فئة البلى الخشبية، وبالتالى فان مجموعة البلى الخضراء هى أقل من المجموعة الخشبية باعتبار أن جميع البلى كانت خشبية، ولم يظهر هذا المفهوم فى تفكير الأطـــفال حتى السابعة من عمرهم تقريبا. (Piaget , 1970)

ثالثا : مرحلة العمليات العيانية (٧-١٢) : Concrete Operations

لقد وافق كل أصحاب النظريات المعرفية وكذلك كل الباحثين فى سيكلوجية النمو علـى أن هـناك تغيـيرا أسـاسيا ـفى تفكير الطفل وطريقة تعلمه فى الفترة العمرية من (٦ – ٧) سنوات. ويمثل هذا التغير بالنسبة لبياجية بداية مرحلة العمليات المحسوسة التى يسميها برونر بالمرحلة الرمزية. ويوافق كلاهما على أن الطفل فى هذه المرحلة يستطيع التحرك من الخاص الى العام بالإضافة الى أنه قادر على التحرك خلف التمثيلات الداخليـــة العـقـلـيـة، كمايستطيع ممارسة هذه التمثـيلات بطرق مختـلفة. (سيد الطواب ١٩٨٥).

ويكتسب التنظيم الفكرى للطفل عن البيئة المحيطة به صفة التماسك والثبات فى حوالى سن السادسة والسابعة، وذلك عن طريق مجموعة من التراكيب المعرفية. ويبدو الطفل فى هذه المرحلة مقبولا ومنظما فى توافقاته مع البيئة، حيث يصبح لديه اطار فكرى ثابت ومنظم يستخدمه فى تعامله مع عالم الأشياء المحيطة به.

ويسمى بياجية هذه المجموعة من المهارات والتى يبدأ الطفل فى إظهارها عند حوالى سن السبع سنوات بالعمليات العيانية أو المحسوسة Concrete Operations

ويقصد بها، الأحداث العقلية ذات الدرجة العالية من التعقيد مثل الجمع Addition والطرح Subtraction والتصنيف Classification أو الترتيب أو المتسلسل Serial ordering الخ. وجدير بالذكر أن كل هذه العمليات ذات طبيعة عكسية، أى أنها قابلة للعكس Reversible. فالطفل لا يستطيع فقط أن يجمع بل أيضا يستطيع أن يطرح ويفهم أن الطرح هو عكس الجمع. ولكن العمليات تكون محسوسة فى هذه المرحلة، ومازالت مرتبطة بخبرات خاصة. فالطفل مازال لا يستطيع التفكير فى عملية التفكير مثلا أو تخيل أشياء لم يخبرها. وتقابل هذه المرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة (٦ - ١٢) والتى تعرف بمرحلة العملياتالعيانية.

إن طفل مرحلة العمليات العيانية يختلف تفكيره عن طفل المرحلتين السابقتين الحسية الحركية والتصورية، فهو يختلف عن طفل المرحلة الحسية الحركية من حيث أنه يعمل على مستوى العمليات العقلية أى الأداء العقلى غير المجرد. وليس على مستوى الفعل المباشر، كما يختلف أيضا عن طفل المرحلة التصورية فى أنه يعمل وفق نظام أو نسق معرفى متكامل (سيد غنيم ١٩٧٤١٩٨).

ومما هو جدير بالذكر أيضا أنه لابياجية ولاغيره من أصحاب النظريات المعرفية، قد حاول أن يقسم هذه المرحلة النمائية الى مراحل وخطوات فرعية أبسط. بل يفترض بياجية أن الطفل يكتسب تدريجيا مجموعة من المهارات الجديدة والمعقدة خلال السنوات الخمس أو الست فى مرحلة العمليات المحسوسة. وقد ركز بياجية فى دراستة لهذه المرحلة على مجموعة من المهام Tasks التى يمكن أن ينجزها طفل السابعة أو الثامنة فى عمل ما، فى حين لا يسيتطيع القيام بها الأطفال الأصغر سنا.

الإحتفاظ أو بقاء الشيء : Conservation

تعتبر دراسة الإحتفاظ أو بقاء الشيء فى نظرية بياجية من أشهر وأهم دراسات بياجية فى هذه المرحلة العمرية. والتجربة الكلاسيكية فى هذا الصدد تبدأ بكرتين متساويتين من الصلصال (أو الطين) ثم يطلب من الطفل أن يمسك ويحس بكل منهما، بأى طريقة يحبها الطفل، ثم يسأل الطفل بعد ذلك عما إذا كان هناك نفس الكمية من الصلصال فى كل منهما. وعندما يوافق الطفل على أنهما متساويتان يبدأ الجزء الثانى من التجربة. وهنا يحاول الباحث أن يغير شكل إحدى الكرتين الى كتلة أو فطيرة مثلا، ثم يسأل الطفل مرة أخرى عما إذا كان هناك نفس الكمية من الصلصال فى كل منهما، أو أن أحداهما أكبر من الأخرى. إن الطفل فى مرحلة ما قبل العمليات سوف يجيب بأن كمية الصلصال قد تغيرت ويميل الى القول بأن التى تأخذ شكل الفطيرة بها كمية أكبر من الصلصال، لأنها أكبر من الكرة، ولكن الطفل فى مرحلة العمليات المحسوسة سوف يجيب بأنهما مازالتا مثل بعضهما، وربما يعطيك أسبابا كثيرة منها، أنك اذا أعدتها الى ماكانت عليه سوف تبقى كما هى، أو أنها أكبر فى المساحة لكنها أقل سمكا فى الأرتفاع. أو ربما يقول لك أنك لم تضف إليها شيئا أو أنك لم تأخذ شيئا منها، ولهذا لابد أن تبقيا كما هما.





شكل (٨ : ٤)

تجارب الاحتفاظ، باستخدام الصلصال على طفل الرابعة من عمرة

والمبدأ الأساسي فى فكرة بقاء الشيء أن خواصا أكيدة للموضوعات (كميتها - عددها - وزنها... الخ) تبقى كما هى حتى حين يتغير شكلها أو ترتيبها المكاني. فعدد القرود في القفص لا يزداد بعد إنتشارها فى مكان أكبر، كذلك كمية المياة لا تتغير بسكبها فى إناء آخر مختلف الشكل وهكذا.

والطفل فى المرحلة السابقة لم يتكون عنده هذا المبدأ، وكل إنتباهه مركز تماما على شيء واحد، ففى الجزء الأول من التجربة قد رأى أن الكرتين من الصلصال متشابهتان ولكن لم يستطع أن يحتفظ بهذه الحقيقة فى الجزء الثانى من التجربة.

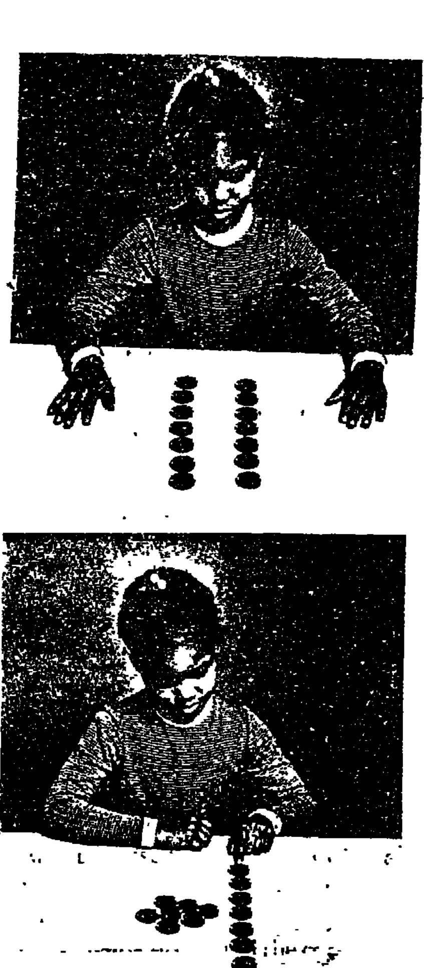
وتوجد حاليا مجموعة دراسات أمريكية هائلة فى هذا المجال (Gaudia, 1972) تحاول أن تحدد الأعمار التى يكتسب الطفل فيها هذه القدرة، كما تحاول أن تكشف عن نوع الخبرات التى تؤدى بالأطفال الى السيطرة على هذا المبدأ. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن مبدأ إحتفاظ الكم Conservation of quantity ومبدأ الإحتفاظ بالعدد Conservation of Numbers يكتسبه الطفل فى حوالى سن السبع سنوات من عمره، أما مبدأ بقآء الوزن Weight وثبات الكتلة Con. of Mass فيأتى متأخرا عند سن الثمانى سنوات. أما مبدأ الإحتفاظ بالحجم Volume فيأتى عند سن ١١ أو ١٢ سنة تقريبا.

الترتيب المتسلسل والإ نتقال ا لفكرى :

يوجد سلوك آخر يقوم به طفل مرحلة العمليات المحسوسة بينما لا يستطيع طفل المرحلة السابقة القيام به، وهو وضع الموضوعات فى ترتيب متسلسل، فمثلا ترتيب مجموعة من القوالب الخشبية على أساس إرتفاعها من القصير الى الأطول وهكذا.أو على أساس لونها من الأزرق الفاتح جدا، أو على أساس حجمها. وقد يستطيع طفل مرحلة ما قبل العمليات أن يرتب ثلاثة أشياء فى ترتيب متسلسل، إلا

أن وضع خمسة أو سته أو أكثر من الموضوعات فى ترتيب متسلسل لا يستطيع القيام به إلا طفل السابعة تقريبا (سيد الطواب ١٩٨٥). ومن المعروف أن الأرقام فى حد ذاتها تمثل هذا الترتيب المتسلسل لهذا لا يستطيع الطفل أن يستخدم أو يفهم الأرقام حتى يفهم نظام التسلسل ذاته.

كما أن هناك مفهوما آخر وثيق الصلة بالمفهوم السابق ويوجد أيضا عند أطفال هذه المرحلة. ألا وهو مفهوم الإنتقال أو التحول الفكرى أو التعدى Transitivity مثل اذا كانت سالى أطول من سارة، وكانت سارة أطول من سامى، إذن سالى أطول من سامى، ويمكن أن يكون هذا فى صورة أكثر تعميماً مثل قولنا اذا كانت (أ) أكبر من (ب)، وكانت (ب) أكبر من (ج) إذن (أ) أكبر من (ج). وهكذا يمكن أن تصف ظاهرة التعدى الفكرى إحدى العلاقات الموجودة فى الترتيب المتسلسل والتى يكتشفها الأطفال فى، حوالى السابعة من عمرهم (سيد الطواب ١٩٨٥).



شكل رقم (٨ : ٥)

تجارب المحافظة باستخدام سبع دوائر حمراء وسبع سوداء

إشتمال الفئات Class Inclusion

لقد أشرنا الى هذا المفهوم من قبل عند الحديث عن التصنيف عند الأطفال فى مرحلة ما قبل العمليات، إن تطور هذا المفهوم علامة هامة مميزة من علامات بداية مرحلة العمليات المحسوسة، فيها يبدأ الطفل فى فهم العلاقات بين فئات الموضوعات، كما يفهم أن فئات معينة يمكن أن تتضمن فى فئات أخرى، فالقطة مثلا قطة وحيوان فى نفس الوقت، وأن عدد الحيوانات أكثر من عدد القطط. وحين يسيطر الطفل على هذا المفهوم فانه يكون قد وصل الى مستوى هام فى عملية التجريد Abstracting الذى يجعل أنواعا جديدة من الإستدلال ممكنه بالنسبة له.

رابعا: مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية Formal Operations

وهى بداية التفكير المنطقى عند الطفل التى تتكون عادة فى مرحلة المراهقة. فالمراهق يمكنه التعامل بنجاح مع عالم المجردات والقضايا المنطقية، ولا يقتصر تعامله مع عالم المحسوسات كما كان فى المرحلة السابقة.

ان مستوى العمليات المحسوسة أو العيانية ليس هو نهاية المطاف، فى النمو العقلى من وجهة نظر بياجية، بل على العكس يوجد تحول هام فى تفكير الأطفال عند عمر ١١ أو ١٢ سنة، أو عند بداية البلوغ تقريبا. ويسمى بياجية هذه المرحلة الجديدة بمرحلة العمليات الصورية ليميزها عن مرحلة العمليات المحسوسة التى يستطيع فيها الطفل القيام بعمليات عقلية معقدة لكنها فقط مرتبطة بخبرات قد عاشها أو موضوعات قد رآها من قبل. إن هذا الطفل غير قادر على الحركة العقلية خلف ما هو ملحوظ أى أنه لا يستطيع أن يتحرك من الواقع الى الممكن.

أما خلال مرحلة العمليات الصورية، فيكتسب المراهق عددا كبيرا من القدرات الهامة التى لم تكن موجودة من قبل، وأهمها الإنتقال من التفكير الواقعى الحقيقى

الى التفكير الممكن، أى من الشيء الذى هو موجود وكائن، الى الشيء الذى يمكن أن يكون كما يمكنه أيضا أن يتدبر عده إمكانيات أو احتمالات مختلفة بشكل أكثر دقة وشمولا وموضوعية (بول مسن وآخرون ١٩٨٦ ص ٤٥٨).

وتعتبر مرحلة العمليات الصورية هى نهاية المطاف فى النمو العقلى عند الأطفال وفقا لنظرية بياجية – وهى بمثابة تتويج لهذا النمو الذى يصله الأطفال فى سن ١٢ أو ١٣ سنة تقريبا .

والتفكير الصورى هو فى أساسه تفكير إفتراض قياسي. والقياس لا يقوم هنا مباشرة على الحقائق الواقعية، بل على قضايا تقوم على فروض، فهو يضع المعطيات من حيث هى معطيات بسيطة مستقلة عن حقائقها الموجودة فى الواقع.

فالتفكير الصورى أو الشكلى هو تفكير يستند الى قضايا، فإذا كان طفل مرحلة العمليات المحسوسة يعتمد على المعرفة بالأشياء والأحداث من حيث هى كذلك، فإن طفل هذه المرحلة يقوم أيضا بهذه العمليات ويضيف إليها بعدا آخر يجعل تفكيره شكليا أو صوريا أكثر منه محسوسا. فهو يأخذ نتائج هذه العمليات المحسوسة، ويضعها فى صورة قضايا، ثم يقوم بعمليات من الروابط المنطقية (الإضافة – الإشتمال – الفصل – الجمع... الخ) (سيد الطواب ١٩٨٥).

وقد أوضح موشر Mosher وهورنسبى Hornsby الفرق بين الطفل فى المرحلتين فى دراستهما لهذا الموضوع تلك التى نشرت (١٩٦٦)، وكانت دراستهما عبارة عن تجربة فى إشراك الأطفال فى لعبة مكونه من عشرين سؤالا، وقد إستعمل الأطفال فى الجزء الأول من التجربة (٤٢) صورة لحيوانات أو أناس أو لعب أو آلات... ألخ. وقد أخبر كل طفل بأن المجرب يفكر فى إحدى هذه الصورة... والمطلوب هو محاولة تحديد هذه الصورة عن طريق أسئلة يمكن إجابتها بنعم أو لا فقط. وهذه اللعبة مشهورة وربما اشترك فيها الكثيرون منكم من قبل.

وتوجد طرق كثيرة ومختلفة للوصول الى الصورة المطلوبة. إحدى هذه الطرق هو وضع الصور كلها فى صف واحد وإستعرضها واحدة بعد الأخرى أمام المجرب والسؤال أمام كل صورة عما إذا كانت هذه هى الصورة المطلوبة أم لا. حتى تتصادف الصورة المطلوبة.

كما توجد طريقة أخرى للوصول الى الصورة المطلوبة، وهى تصنيف الصور الى مجموعات أو فئات، قد تكون حسب الموضوع أو الشكل. فيمكنك أن تسأل هل هى لعبة وإذا كانت الإجابة بنعم - يوجد لونان فى صور اللعب أحدهما الأحمر والآخر الأبيض فنسأل هل هى لعبة حمراء... ؟ أما اذا كانت الأجابة بلا، أى ليست لعبة فتنتقل الى مجموعة آخرى من التصنيف، وهكذا فان طفل السادسة من عمره، حيث أنه ليس لدية القدرة على التصنيف الهرمى، لا يسأل هذا النوع من الأسئلة السابقة، بل يلجأ الى الطريقة الأولى التى يمر فيها بالصور جميعا واحدة بعد الأخرى، حتى يقع بالصدفة على الصورة المطلوبة.

أما طفل الثامنة من عمره فانه يسلك بطريقة مختلفة تماما عن طفل السادسة، فهو يحاول تصنيف المجال، خلال مجموعة من الأسئلة كما فعل طفل الحادية عشرة من عمره.

ولقد إستخدم الباحثان - فى الجزء الثانى من التجربة قصة وذلك لجعل المشكلة أكثر صعوبة، وقد أخبر الاطفال أن رجلا كان يسوق سيارته فى الطريق، وأن السيارة قد انحدرت عن الطريق، والمطلوب من الأطفال معرفة تفاصيل ما قد يحدث. للدخول فى هذه المشكلة بطريقة منظمة، على الطفل أن يتصور كل الأسباب الممكنه لمثل هذه الحادثة ثم ينظم هذه التصورات أو التوقعات فى مجموعات مثل حالة الطقس، مرض السائق، خلل السيارة... الخ، إنها تماما هى القدرة على التخيل وتنظيم الإمكانات غير المرئية، والتى لا تخضع للخبرة، وهذا ما

لا يملكه طفل مرحلة العمليات المحسوسة، والذى لا يستطيع الا التخمين فى مثل هذه المواقف. أما طفل مرحلة التفكير الصورى فانه يبدأ فى التفكير فى كل الممكنات وينظمها فى مجموعات منسقة فيسأل مثلا هل للحادثة أيه علاقة بحالة الجو ؟ هل تعود الحادثة لحالة السائق ؟ وهكذا...

(Mosher & Hornsby, 1966)

وما يميز تفكيرالأطفال أيضا فى إنتقالهم من مرحلة العمليات المحسوسة الى مرحلة العمليات الصورية هو إنـــتقـالهم من منطق الإستقراء Inductive الى منـــطق الإستنباط Deductive. إن طفل مرحلة العمليات المحسوسة يستطيع أن يتحرك من الخاص الى العام، أى أنه يستطيع أن يصل الى المبدأ العام بنـاء على الخبرات المفرده، لكن فى مرحلة العمليات الصورية، يستطيع الطفل أن يتحـرك من العام الى الخاص، كما يستطيع طفل الحادية عشرة من عمره أن يفهم العـلاقة إذا كان... فإن. فحين نقول مثلا إذا كان كل الناس متساويين إذن أنا وأنت متساويان. ومن الملاحظ أن كثيرا من المنطق العلمى إستنباطى فى طبيعته حين يبدأ بنظرية ويفترض أنه اذا كانت هذه النظرية صحيحة إذن أستطيع أن أشاهد كذا وكذا.

وينبغى أن نلاحظ عند الحديث عن مرحلة العمليات الصورية، أن هذه المرحلة لا يصل اليها كل الأطفال، وهذا يختلف عن المرحلة السابقة التى تلاحظ بوضوح فى جميع الثقافات، إن نسبة ما يصل إليها من أطفال المجتمع الأمريكى هى بين نصف الى ثلثين فقط من نسبة السكـــان، وتكـون هذه النسبـة أقـل فى المجتمعات الأقل تحضراً (Bee , 1981).

ولكن السؤال الهام لماذا لايصل بعض الأطفال الى هذه المرحلة؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل، تكمن فى أن مرحلة العمليات الصورية، مثل غيرها من المراحل

السابقة يصل اليها الطفل عندما ينشأ فى بيئة مليئة بالمثيرات والخبرات التى تساعده على إكتساب هذا النمط من التفكير، فإذا نشأ الطفل فى بيئة تكون فيها العمليات العيانية كافية فلا حاجة إطلاقا لمنطق أكثر تقدما، مثل منطق التفكير الصورى (سيد الطواب ١٩٨٥). وعلى كل حال مازالت هذه النقطة بالذات تحتاج الى مزيد من الدراسات الإمبريقية خاصة فى المجتمعات النامية.

هـ- نقد نظرية بياجية :

بعد عشرات السنين من الدراسة والبحث فى النمو المعرفى عند الأطفال من الميلاد حتى المراهقة، أصبح بياجية معروفاً عالميا كخبير قائد فى ميدان تفكير الأطفال. إنه قد فتح الباب لطريقة جديدة فى النظر الى تطور التفكير المنطقى لدى الأطفال. (Papalia, 1981 , P. 15)

لقد قدم العديد من الأبحاث فى هذا المجال أكثر من أى عالم أخر فى العقدين الأخرين، كما أثارت أبحاثة العديد من الإبتكارات العملية فى تربية الأطفال وتعليمهم فى كل المواد وفى مختلف المستويات الدراسية.

وفى معظم مناقشاتنا السابقة إعتمدنا على نظرية بياجية فى وصف النمو المعرفى عند الأطفال، وذلك لأن هذه النظرية كان وما يزال لها أكبر تأثير فى هذا المجال، كما أن كثيرا مما قاله بياجية قد خضع للبحث والدراسة، على أيدى كثير من الباحثين، على مستوى العالم. ولكن لا أحب أن أترك القارىء ولدية إنطباع بأنه لا توجد صعوبات أو تحديات لأراء بياجية، أو أن الطريق أمامه كان مفروشا بالورود. بل على العكس أنه قد واجه كثيرا من التحديات والصعوبات، ويكفى أنه ظل ما يقرب من أربعين عاما ولا أحد يريد سماع افكاره.

وفى الحقيقة يوجد كثير من المناقشات النظرية فيما يتعلق بمقدمات بياجية الأساسية، وكذلك بالنسبة لوصف المراحل الخاصة فى النظرية، ولا يسمح المقام هنا

لسرد كل هذه المناقشات لكنى أحب أن أشير باختصار الى قليل من هذه الصعوبات.

يرى سيد غنيم (١٩٧٤) أننا عند تقييم نظرية بياجية فى النمو المعرفى يجب أن ننظر الى ناحيتين هامتين :

أ – المادة التجريبية الكثيرة التى قام بجمعها هو وتلاميذة العديدون عن مظاهر النمو المختلفة للجانب المعرفى عند الأطفال أثناء عمله بمعهد جان روسو، (المعروف الآن بمعهد التربية بجنيف).

ب – نظرية بياجية لتفسير هذه المادة التجريبية التى قام بجمعها مع ملاحظة التغيرات التى أدخلها على نظريته مع بداية الأربعينات.

أولا : فيما يتعلق بالدراسات التجريبية :

(١) لم يراع بياجية الضبط التجريبى الدقيق فى دراساته التى قام بها، وإنما كان معظمها ملاحظات قام هو بنفسه بها. صحيح أنه كان يحاول أحيانا ادخال بعض المتغيرات التجريبية ويلاحظ أثر ذلك على سلوك الطفل لكن ليس بالصورة الدقيقة التى تستلزم إستخدام مجموعات تجريبية ومجموعات ضابطة.... الخ. ورغم ذلك فقد كانت ملاحظاته دقيقة جدا لدرجة تدعو للإعجاب.

(٢) لم يذكر بياجية كل التقارير الكاملة عن أبحاثة ودراساته، فكثير من أعماله لم يطبع، وإنما الذى طبع هو مجرد نماذج من أقوال الأطفال وتقارير توضح سلوك الطفل وإستجابته.

ولعل هذا ما دعا كثيرا من علماء نفس النمو خاصة فى أمريكا أمثال برونرBrunner وفلافل Flavell والكند Elkind وغيرهم الى تكرار هذه الدراسات

والملاحظات والتجارب مرة أخرى للتحقق من صدق هذه النتائج ومدى عموميتها في مجتمعات أخرى.

إن هذه الإنتقادات المنهجية لا تقلل من قيمة العمل التجريبي Empirical الضخم الذى قام به بياجية. فقد قام بالعديد من التجارب الرائدة، والمبتكرة والتى لـم يسبقة اليهـا أحد، ووصل الى أفكار ونتائج أثارت إهتمـام علمـاء النفس فى العـالم كله. صحيح أن بعض أفكاره لقـيت معارضة شـديدة فى البـداية لكنها عـادت فى نهـاية الخمـسينيات من هذا القرن الى القبول والإعجاب والمتـابعة (سـيد غنيم ١٩٧٤).

كمـا يمكن النظر أيضا الى بحوث بياجية التجريبية التى قام بها فى بداية إهتمـامه بدراسة تفكير الأطفال على أنها بحوث كشفية تهدف الى فهم تفكير الطفل أكثر من إهتمامها الى إختبار فروض معينة. ومن المعروف أنه فى البحوث الكشفية يتلمس الباحث خطاه أول الأمر، حتى ينتهى به الأمر الى وضع مجموعة من الفروض التى تكون هى بالتالى موضع دراسات تجريبية دقيقة فيما بعد.

فإذا كان ذلك كذلك وإعتبرنا دراسات بياجية المبكرة دراسات كشفية أكثر من كونها تجريبية فإن كثيرا من أوجة النقد المنهجية تصبح قليلة الأهمية.

ثـانيـاً : فيما يتـعلـق بنظـريـة بيـاجيـة :

(١) لا ينمو كل الأطفال بنفس المعدل، كما أن بياجية لم يقل الكثير عن أسباب الفروق الفردية فى معدلات النمو، حيث تكلم بياجية عن قدرات الطفل المتوسط أو العادى مع قليل من الإشارات عن التأثيرات البيئية مثل التربية والثقافة وكيف تؤثر فى إنجاز الأطفال. أما بالنسبة لعلماء النفس الأمريكيين فيعتبر هذا هو السؤال الجوهرى، لهذا السبب لم يرض البعض بالنظرية حيث أنها لم تقدم الا القليل فى هذا المجال.

(٢) لم يتعرض بياجية بالقدر الكافى أيضا للحديث عن النمو الإنفعالى أو نمو الشخصية الا من حيث المجالات ذات الإرتباط بالنواحى المعرفية عند الأطفال ونحن نعرف أن النمو عملية متكاملة تؤثر كل ناحية فى الأخرى.

(٣) الأطفال الذين ينتمون الى مرحلة معينة، لا يعبرون عن إنتمائهم الى هذه المرحلة فى كل المواقف، أو فى مواجهة كل المشكلات أو المطالب، ويبدو أن نظرية بياجية تقترح أن الطفل يجب أن يكون متسقا Consistent فى طريقته لمواجهة المشكلات المختلفة فى المرحلة العمرية الواحدة. علما بأننا نلاحظ أن الطفل يستجيب بمستويات مختلفة فى مواقف مختلفة، خاصة فى السنوات المبكرة من مرحلة ما قبل العمليات، إننا مازلنا نحتاج الى المزيد من المعلومات عن سلوك الأطفال بصفة عامة فى فترات مختلفة من نموهم حتى يمكننا مراجعة وتنقيح النظرية.

(٤) يبدو واضحا أن بعض الأعمار التى إقترحها بياجية، خاطئة أو ليست دقيقة، فهو قد حدد مدى كبير وواسع لكل مرحلة من المراحل، لأنه لم يقترح أبدا أن كل الأطفال يصلون الى هذه المراحل فى نفس الوقت. ويوجد الآن كثير من الدراسات الحديثة التى ترى أن تحديد بياجية للأعمار المختلفة لم يكن دقيقا بل كان أكبر مما يجب، وقد وجد الباحثون فى الوقت الحاضر، أطفالا أصغر من تلك الأعمار، ولديهم القدرة على تحقيق الإنجازات المعرفية المعقدة.

إن البحث فى موضوع التمركز حول الذات Egocentrism يعتبر مثالا لهذه الفكرة ومن ناحية أخرى أيضا يعتبر تحديد بياجية للمرحلة العمرية فى مرحلة التفكير الصورى Formal Thinking على أساس ١١ أو ١٢

سنة، غير دقيق بل أيضا مبالغا فيه، وأن كثيرا من أطفال المجتمع الأمريكى لم تظهر لديهم أيه علامة أو صورة من صور التفكير الصورى فى هذا العمر بالذات ولعلنا أحوج ما نكون لتحديد هذا المستوى العمرى فى البيئة العربية بصفة عامة.

(٥) نقد برونر (Bruner , 1966) فكرة بقاء الشيء أو المحافظة للكم ورأى أن تعلمها يعنى تعلم تجاهل التفاصيل غير الضرورية فى المثير الماثل أمام الطفل. على حين يرى بياجية أنها تعنى القدرة على فهم المثيرات المضللة وليس تجاهلها. (جورج غازدا وآخرون، ١٩٨٣).

(٦) يرى بيتر برايت Peter Bryant من جامعة اكسفورد أن بياجية لم يكن موفقا فى تقدير تفكير الأطفال بصورة دقيقة، وقدم أدله بأن أطفال مرحلة ما قبل العمليات يمكن أن يقوموا بالإستنباط، كما ينقد عدم وجود فكرة استمرارية الموضوع Object Permanence قبل الثمانية شهور من عمر الأطفال (جورج غازدا وآخرون ١٩٨٣).

* * *

الفصل التاسـع

ذكـاء الطفـل وقياسـة

- مقدمة.
- المفهوم العلمى للذكاء.
- بناء إختبارات الذكاء.
- مقياس بينية.
- ثبات نسبة الذكاء.
- فائدة نسب الذكاء.

الفصل التاسع

ذكاء الأطفال وقياسة

مقدمــة

والسؤال الهام الذى يواجهنا عندما نتكلم عن الذكاء هو ماذا نعنى بلفظ ذكاء؟ يعتقد كثير من الناس أن جميع الكلمات بالضرورة تمثل أشياء فى عالم الواقع. وهذه فكرة خاطئة، فكثير من الكلمات كمفاهيم الكهرباء والقوى فى الفيزياء أو التعلم أو الأتجاة فى علم النفس هى ببساطة تكوينات فرضية، تساعدنا على تفسير الوقائع الملاحظة، ولكنها لا تمثل أشياء بالطريقة التى نجدها فى كثير من الكلمات الأخرى مثل الشارع أو المكتب أو الحذاء أو السيارة.... الخ.

فالذكاء لا يشير الى شىء مادى ملموس يمكن رؤيته بل هو تكوين فرضى Hypothetical contract إبتكره الإنسان حتى يساعد فى تفسير السلوك وضبطة والتنبؤ به فى المستقبل.

ولما كان الذكاء يستنتج من السلوك الظاهر. وحيث يقوم الكثير من العلماء بإستنتاج الذكاء من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر، فلن يصلوا الى إستنتاج واحد محدد، فليس هناك تعريف واحد دقيق للذكاء أو تعريف مطلق ولهذا نغرض أمثلة من هذه التعريفات.

فيرى ترمان Terman عالم النفس الأمريكى ورائد القياس العقلى (هو الذى طور مقياس ستانفورد بينه لإختبار ذكاء الأطفال) أن الذكاء هو قدرة الفرد على أن يقوم بالتفكير المجرد، وأن يستخدم الرموز المجردة لحل جميع أنواع المشكلات .

ويعرف وكسلر الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية للفرد، على أن يعمل عملا هادفا، وأن يفكر تفكيرا منطقيا، وأن يتناول بيئتة تناولا فعالا .

وترى جودإنف Goodenough أن الذكاء يتضمن القدرة على الإفادة من الخبرة للتوافق مع المواقف الجديدة.

ومما هو جدير بالذكر أن تعريفات معظم علماء النفس تميل الى التشابة والإتفاق، الا أنهم يختلفون فى إنتقاء العناصر والفقرات التى تقيس هذه القدرات.

المفهوم العلمى للذكاء :

إن العلم لا يهتم الا بما يخضع للملاحظة والمشاهدة، لذلك يجب أن يكون الحديث عن الظواهر النفسية عامة والذكاء بصفة خاصة فى عبارت علمية دقيقة، أى بلغة ما نلاحظة ونقيسة.

ويرى أحمد ذكى صالح أننا اذا اردنا تحديدا علميا لمفهوم الذكاء، فيجب أن يكون تفكيرنا فى الصورة التالية : (أحمد ذكى صالح ١٩٧٢) .

(١) إن المصطلحات النفسية مفاهيم عامة وضعها الإنسان لفهم وتفسير ما يلاحظه من وقائع، وهى فى ذاتها لا توجد مستقلة كشىء مادى ملموس فى العالم الخارجى فالحرارة والكهرباء هى مصطلحات من إختراع الإنسان وخياله لتدل على مجموعة من الظواهر... وهكذا الحال بالنسبة لمفاهيم مثل التوافق والذكاء والإتجاه والإنطواء والميل والشخصية... الخ كلها مصطلحات من إختراع الإنسان لفهم وتفسير ما يلاحظة من السلوك .

(٢) إن ما نلاحظة هو سلوك الناس وأدائهم فى تفاعلهم مع بيئتهم المادية والإجتماعية وهذا السلوك متنوع ويختلف بإختلاف المواقف، فقد يكون فى صورة عمل ما أو كلام يعبر به عن ذاته، أو فكره، وقد يكون هذا الكلام شفويا أو تحريريا مكتوبا، وهذا السلوك هو ما يمكن ملاحظته، أى أننا نلاحظ الأفعال أو الكلام بأنواعه المختلفة أو العمليات العقلية الداخلية.

(٣) يختلف سلوك الإنسان من موقف لآخر، ومن حالة لأخرى، فأحيانا يوجد في موقف بسط تكفية حركة لا إرداية بسيطة، كأن يبعد حشرة تضايقة، وأحيانا تكفية مجموعة من الحركات الآلية المعتادة كأن يلقى تحيه الصباح على مجموعة من الأفراد، أو يفتح حقيبته ليخرج ما بها من أدوات لبدء يومه المدرسى، وما الى ذلك من أساليب سلوك إعتادها وإرتبطت بمواقف معينة فى حياتهاليومية.

(٤) قد يسلك الفرد سلوك رفض للموقف فيدعه، ويتركه جانبا ويسير فى شأنه لا يهتم به خاصة عندما لا يمثل أهمية بالنسبة له، ولكن إذا استجاب الفرد لهذا الموقف استجابة قبول، فإنه يحاول أن يتفاعل معه سوآء كان هذا الموقف ماديا كفهم عمل جهاز أو اله معينة أو لعبة، وقد يكون هذا الموقف إجتماعيا فى أساسه، كأن يحاول أن يكون علاقات إجتماعية جديدة مع مجموعة من الزملاء فى المدرسة أو تنظيم رحلة عملية أوترفيهية.

(٥) يمثل السلوك أداء عقليا أو معرفيا حينما يحاول الفرد أن يصل الى حل مشكلة تواجهة، أو يتغلب على عائق أو يناقش موضوعا عملياً، أو يحل مسألة رياضية،أو يفهم مشكلة من مشكلات التعلم المدرسى، أو يحيط بموضوع فى علم نفس النمو، وغير ذلك من المواقف التى لا حصر لها طالما أنها تتضمن مشكلة أو موقفا جديدا لم يمر عليه من قبل.

وهنا نلاحظ أمرا على جانب كبير من الأهمية أن سلوك الفرد ازاء حل مشكلة من هذه المشكلات يختلف من موقف لآخر، ويكون سلوك الفرد ازاء مشكلة تجابهة فى العالم الخارجى تتطلب منه اداء معينا محكوما فى أساسه بطبيعة المشكلة الماثلة أمامه، فمثلا اذا كانت المشكلة تتعلق بالسؤال الآتى :

ما هو العدد الذى يوضع مكان علامة الإستفهام حتى يكون الناتج صحيحا :

٨ + ؟ = ١٥.

فإن الأداء العقلى المطلوب لحل هذه المشكلة يختلف عن الأداء العقلى المطلوب فى حل مشكلة أخرى، مثل كتب جندى فى الجيش الى أبيه يخبره أنه يكتب اليه وفى يده اليمنى المدفع وفى يده اليسرى الخنجر. والمطلوب معرفة وجة السخف فى هذه العبارة ؟

إن أسلوب الاداء العقلى المطلوب فى حل المشكلة الأولى يتمثل فى إدراك العلاقة الحسابية بين الرقم ٨ والرقم ١٥ وطرح الأول من الثانى حتى يمكن استخلاص الإجابة الصحيحة ٧ ٠ أما فى المشكلة الثانية فيحتاج الأمر الى قراءة العبارة وفهم مضمونها وإستخلاص أن الأنسان لا يمكن أن يكتب وكلتا يدية مشغولتين.

وهكذا يرى أحمد زكى صالح أن الأداء العقلى للإنسان متعدد ومحكوم بطبيعة المشكلة المعروضة عليه والتى يسعى لإيجاد حل لها.

(٦) لا يمكن ملاحظة جميع أساليب آداء الفرد الواحد فى كل المواقف المختلفة، إنما يقتصر على نموذج منه أو عينة من أدائه فى بعض المواقف، وبواسطة إستعمالنا لمفهوم العينة، نستطيع وضع مقاييس وإختبارات لأى مظهر من السلوك العقلى فى عينه من المواقف، وبذلك يتيسر لنا ما يسمى بالموقف الإختبارى لعينة من الأداء، وبالتالى قياس عينة من السلوك المعرفى بطريقة موضوعية دقيقة قدر الإمكان عن طريق قياس عينه من الأداء السلوكى.

(٧) حين نريد أن نستخرج العلاقة بين مختلف نتائج الأفراد فى مختلف الإختبارات بحثا عن تصنيف لهذه الاداءات المختلفة نلجأ الى معامل الإرتباط

Correlation Coefficient، وهو مقايس للعلاقة بين كميتين مختلفتين.
فاذا كان لدينا مثلا الإختبار (س) والإختبار (ص) وطبق هذان الأختبارات على مجموعة واحدة من الأفراد، فإننا نستطيع حساب معامل الإرتباط بين هذين الإختبارين.

وعادة مانجد أن معامل الإرتباط بين أساليب الأداء العقلى جزئيا موجبا أو جزئياً سالباً، أى أكبر من الصفر وأصغر من الواحد الصحيح، والواقع أننا لا نجد الإرتباط الكامل الموجب أو السالب الذى يعبر عنه بواحد صحيح، الا فى العلوم الطبيعية. أما فى العلوم السلوكية أو الإجتماعية أو التربوية فلا نستطيع أن نجد الا علاقات جزئية موجبة أو علاقات جزئية سالبة.

(٨) يطلق على مجموعة أساليب الأداء العقلى التى ترتبط فيما بينهما ارتباطا موجبا قويا – يقترب من الواحد الصحيح – وبغيرها إرتباطا ضعيفا مصطلح القدرة ؟

فالقدرة إذن هى مجموعة من أساليب الأداء العقلى ذات الإرتباط القوى الموجب، وهذا يؤدى بنا الى تصور وجود عدد من القدرات التى تتمايز فيما بينها حسب نوع النشاط والأداء.

وينتهى أحمد ذكى صالح (١٩٧٢) فى أبحاثة الى النتائج الهامه الآتية :

أولا : أننا إذا كنا نريد أن نعرف الذكاء، فيجب أن نعرف أولا وقبل كل شيء، أن المصطلح يدل على مفهوم علمى أو تكوين فرضى، لاوجود مادى ملموس فهو يصف نمطا من أنماط العلاقة بين الإنسان والبيئة الخارجية.

والذكاء من حيث أنه مصطلح يدل على علاقة أو تكوين فرضى يفسر لنا مجموعات التنظيمات السلوكية الصادرة عن الناس فى مواقف معينة، هى

التى تتطلب الأداء العقلى، وهكذا نستدل من هذه التنظيمات السلوكية على مايسمى علميا بالذكاء وما يظهر لدينا عمليا هو إرتباط مجموعة من أساليب الأداء فيما بينها إرتباطا قويا دالا، وهذا ما يطلق عليه مصطلح القـدرة.

ثانيـاً: إن الاداء المعرفى يعبر عن تجمعات سلوكية قد تتحدد فى الموضوع، فيكون لدينا مجموعة من التجمعات التى تعبر عنها علميا بالقدرات، فيكون لدينا القدرة اللغوية والتى تمثل الطلاقة الشفوية أو الكتابية، والقدرة العددية التى تظهر فى سهولة تناول الرموز العددية، والقدرة على التفكير الحسابى الذى يتمثل فى السرعة والدقة فى العمليات الحسابية، والقدرة على الإدراك المكانى كما يتمثل فى اليسر والسهولة فى ادراك المساحات والحجوم والأشكال الهندسية. والقدرة الإدراكية كما تتمثل فى اليسر والسهولة فى ادراك أوجة الشبه أو الأختلاف بين موضوعات العالم الخارجى.

ثالثاً : قد يأخذ الأداء المعرفى صوراً مختلفة يعمل بها الذهن فتتحدد العملية التى ينشط بعا العقل (وإن اختلف الموضوع)، فتنشأ لنا مجموعة أخرى من القدرات التى تتعلق بشكل النشاط العقلى وليس موضوعه، مثل القدرة الإدراكية التى تتمثل فى دقة الإنتباه الى تفاصيل الموضوع الخارجى أو ادراك أوجه الشبة والإختلاف بين الموضوعات الخارجية، والقدرة على التذكر وتتمثل فى إستدعاء الخبرة السابقة، والقدرة على الإستدلال كما تتمثل فى إستنباط القاعدة السائدة فى مجموعة من الظواهر او الاحداث أو الموضوعات التى تواجة الفرد.

رابعاً : توجد علاقة تربط بين كل هذه الأساليب من الأداء حيث أنها تشترك كلها فيما يسمى بالأداء العقلى وهذه الرابطة يمكن أن نعبر عنها بما يسمى

بالقدرة العقلية العامة أو قدرة القدرات. وغالبا ما يطلق على الذكاء القدرة العقلية العامة أو قدرة القدرات من حيث أنه موجود عند كل الأفراد بدرجات متفاوته وفى كل المواقف والظروف. ولم يصل العلماء الى هذا التصور الأخير إلا بعد جهود مضنية بذلوها فى ميدان القياس العقلى سواء فى وضع الإختبارات المختلفة التى تقيس الأداء العقلى فى صورة المختلفة، أو فى وضع الطرق الإحصائية التى تعالج بها النتائج المستخلصة من هذه الإختبارات المستخدمة فى هذه العمليات.

بنــاء إختبارات الذكاء

نشأت فكرة قياس الذكاء فى فرنسا سنة ١٩٠٤ كضرورة عملية، حيث إهتمت الدولة بكثير من الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس ولا يتعلمون شيئا، وقررت أن تستبعد ضعاف العقول الذين لا يستطيعون مسايرة بقية زملائهم فى الدروس ولا أمل فيهم، ونتيجة الأخطاء الممكنة التى قد يتعرض لها المديرون والمدرسون فى أحكامهم. كان لابد من التفكير فى وسيلة تساعد على تجنب إستبعاد الأطفال ذوى الإمكانيات الجيدة الممكن تعليمهم،وكذلك تجنب إستبعاد الطفل المثير للمشكلات الذى يريد المدرس أن يتخلص منه.

ولذلك طلبت هذه المدارس من ألفرد بينيه Alfred Binet (وهو عالم النفس الفرنسى المشهور) أن يساعد فى التوصل الى طريقة لفصل الأغبياء عن أولئك الأطفال ذوى الأستعدادات المناسبة للتعلم.

ولقد نشر مقياس بينيسة بالإستعانة مع زميله سيمون عام ١٩٠٥ . ورتبت اسئله المقياس من السهل الى الصعب ومن البسيط إلى المقعد بحيث أن الطفل الذى يجيب عن الأخبارات التى ينجح فيها عادة أطفال سن العاشرة يمكن أن يعتبر مساويا لهم عقليا فى متوسط الأداء، ولا يختلف مقياس بينه عن الإختبارات الفردية

الأخرى للأطفال الواسعة الإستخدام فى يومنا هذا إلا فى التفاصيل فقط.

ويعتبر إختبار استانفورد بينتة من أكثر الإختبارات شيوعا من فى العالم حيث الإستخدام فى الوقت الحاضر لقد ظهرت صورة معدلة من إختبارات بينتة الذى وضع عام ١٩١٦، وعدل ١٩٣٧ (على أيدى تيرمان) ثم عدل مره أخرى ١٩٦٠ فى جامعة استانفورد بولاية كاليفورينا، وأخيرا ظهرت طبعة معدله ١٩٨٥ ولقد ظهرت تنقيحات عديدة لمقياس بينية.

بناء مقياس بينية :

بدأ بينية بحقيقة هى أن بعض الأطفال قادرون على التفوق فى القيام بالعديد من الأعمال المختلفة مقارنة بالأطفال الأخرين، كما لاحظ أن الأطفال المتفوقين فى نوع من الإختبارات زاد إحتمال تفوقهم فى الأنواع الأخرى، ومن هذه الملاحظات استخلص بينته مفهوما عاما للسلوك الذكى. وافترض أن الأفراد يختلفون فى قدرتهم الفطرية فى هذا السلوك. وكان هدفه أن يصل الى مقاييس للسلوك الذكى مستقله نسبيا عن التدريب الخاص والخبرات وعن الفروق فى الدافعية.، ولقد تطلب هذا العمل مطلبا أخر هو الوصول الى تقديرات موضوعية تظهر الرتب النسبية للأفراد بتقدير متصل من الأكثر ذكاء الى الأقل ذكاء.

إختيار عنصر الأختبار

لقد اعتمد بينية عند إختياره للعناصر التى تميز السلوك الذكى عن الغبى بعدد من الإعتبارات الأتية : (كونجر، موسن، كاجان ١٩٨١، ص ٥٤٥).

(١) لما كانت القدرة العقلية تتزايد بالعمر فان العنصر الجيد هو الذى ينجح فيه الأطفال الأكبر سنا بتكرار أكبر من الأطفال الأصغر سنا. وقد جربت عناصر الإختبار فعلا مع مراعاة هذه النقطة بتحديد نسبة الأطفال التى تنجح فى

الإجابة عنها في كل مستوى عمرى. والعنصر الجيد في إختبار بينية، هو الذى يستطيع الأجابة عنه بنجاح عدد من الأطفال يتزايد وفقا لهذا المحك مع تزايد المستوى العمرى للأطفال، وكما أن العنصر الردىء هو الذى يفشل في التمييز بين الأطفال الأصغر سنا والأكبر سنا بصورة دالة إحصائيا

(٢) العنصر الجيد في مقياس الذكاء هو ذلك الذى يرتبط إرتباطا عاليا بالعناصر الآخرى من المقياس.

(٣) كما روعى في إختيار عناصر المقياس أن تكون عناصر الإختبار سهلة من حيث التطبيق والتصحيح، كما ينبغى أن تختار عينه عريضة من الأعمال المختلفة بحيث تمثل الأداءات المختلفة للقدرة العامة، كما تعكس الخبرات الثقافية المشتركة بين جميع الأطفال.

وقد وضعت كل العناصر التى تتفق مع المحكات السابقة في مقياس متدرج وفقا لصعوبتها بالنسبة للأطفال في كل مستوى عمرى. فالعنصر الذى ينجح في الإجابة عنه ٦٠ ٪ من أطفال سن التاسعة يوضح في أسئلة سن التاسعة. كما أن العنصر الذى ينجح فيه ٦٠ ٪ من أطفال سن العاشرة يوضع في أسئلة سن العاشرة وهكذا.

تطبيق إختبار بينية وتصحيحة :

بعد تكوين علاقة طيبة مع الطفل يبدأ الفاحص بالعناصر أو الأسئله الأقل من مستوى الطفل، ويتقدم تدريجيا إلى العناصر الصعبة فالأصعب.

وعند تصحيح الإختبار يراعى ما يلى :

١) يحدد العمر العقلى أى مستوى العمر التى يجيب الطفل عنده على جميع عناصر الإختبار إجابة صحيحة. مثلا إذا أجاب طفل في التاسعة من عمره

إجابة صحيحة على جميع عناصر الإختبار فى مستوى الثامنة، ثم أخطأ فى بعض عناصر مستوى التاسعة، فان هذا الطفل يحصل على عمر عقلى مقداره ٨ سنوات.

٢) يضيف الفاحص قيمة العناصر الأخرى التى أجاب عنها اجابة صحيحة حيث يتوقف هذا على العدد الكلى للعناصر الأعلى التى أجاب عنها الطفل اجابة صحيحة .

٣) يتوقف الفاحص عندما يصل الطفل إلى مستوى عمرى يخفق فيه الطفل فى الإجابة عن جميع عناصره.

مثـــــال :

اذا أجاب طفل التاسعة السابق ذكره على نصف عناصر مستوى سن التاسعة وربع عناصر سن العاشرة، ولم ينجح فى الإجابة عن أى عنصر من سن الحادية عشرة فان هذا الطفل يحصل على ستة شهور عمر عقلى من سن التاسعة وثلاثة شهور عمر عقلى من سن العاشرة وصفر عمر عقلى فى سن الحادية عشرة.

فاذا أضفنا هذه التقديرات الى العمر القاعدى (وهوثمانية) فإنه يحصل على عمر عقلى مقداره ٨ سنوات + ٦ شهور + ٣ شهور أى ٨ سنوات وتسع شهور. (كونجر، وموسن وكاجان ١٩٨١ ص ٥٤٦).

نسبة الذكاء :

ويمكن الحصول على نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلى على العمر الزمنى (النسبة العقلية) ثم الضرب × ١٠٠ كالاتى :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

الجدول التالى يبين معنى نسب الذكاء المختلفة فى إختبار ستانفورد بينيه المعدل

الطفل الذى نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن	الطفل الذى نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن	الطفل الذى نسبة ذكائة	يساوى أو يزيد عن
١٣٦	٩٩٪	١١٧	٨٥٪	٩٨	٤٥٪
١٣٥	٩٨٪	١١٦	٨٤٪	٩٧	٤٣٪
١٣٤	٩٨٪	١١٥	٨٢٪	٩٦	٤٠٪
١٣٣	٩٨٪	١١٤	٨٠٪	٩٥	٣٨٪
١٣٢	٩٧٪	١١٣	٧٩٪	٩٤	٣٦٪
١٣١	٩٧٪	١١٢	٧٧٪	٩٣	٣٤٪
١٣٠	٩٧٪	١١١	٧٥٪	٩٢	٣١٪
١٢٩	٩٦٪	١١٠	٧٣٪	٩١	٢٩٪
١٢٨	٩٦٪	١٠٩	٧١٪	٩٠	٢٧٪
١٢٧	٩٥٪	١٠٨	٦٩٪	٨٩	٢٥٪
١٢٦	٩٤٪	١٠٧	٦٦٪	٨٨	٢٣٪
١٢٥	٩٤٪	١٠٦	٦٤٪	٨٧	٢١٪
١٢٤	٩٣٪	١٠٥	٦٢٪	٨٦	٢٠٪
١٢٣	٩٢٪	١٠٤	٦٠٪	٨٥	١٨٪
١٢٢	٩١٪	١٠٣	٥٧٪	٨٤	١٦٪
١٢١	٩٠٪	١٠٢	٥٥٪	٨٣	١٥٪
١٢٠	٨٩٪	١٠١	٥٢٪	٨٢	١٤٪
١١٩	٨٨٪	١٠٠	٥٠٪	٨١	١٢٪
١١٨	٨٦٪	٩٩	٤٨٪	٨٠	١١٪

تابع الجدول السابق

الطفل الذى نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن
٧٩	١٠٪
٧٨	٩٪
٧٧	٨٪
٧٦	٨٪
٧٥	٦٪
٧٤	٦٪
٧٣	٥٪
٧٢	٤٪
٧١	٤٪
٧٠	٣٪
٦٩	٣٪
٦٨	٣٪
٦٧	٢٪
٦٦	٢٪
٦٥	٢٪
٦٤	١٪
٦٣	١٪
٦٢	١٪

(مأخوذ عن بول مسن وزملائه ١٩٨٦ ص ٣٤١)

فالطفل الذى يبلغ من العمر عشرة سنوات وعمره العقلى يساوى ١٠ سنوات أيضا، ستكون نسبة ذكائه فى إختبار بينية كالأتى $\frac{١٠}{١٠} \times ١٠٠ = ١٠٠$. وهذا الرقم يمثل الطفل المتوسط الذى يتساوى عمره العقلى مع عمره الزمنى.

ماذا يقصد بالعمر العقلى ؟

هو مستوى النضج المعرفى الذى يصل إليه الفرد مقارنة بالأفراد الأخرين الذين فى نفس سنه. ويقاس بعدد المشكلات الصحيحة التى إستطاع الفرد الإجابة عليها فى إختبار الذكاء.

ثبات نسبة الذكاء خلال الحياة

إن الفائدة العملية لدرجات إختيار الذكاء تعتمد فى المقام الأول على ثباته واستقراره، أى على قدرته فى إعطاء تقديرات مشابهة عند اعادة تطبيق الإختيار. كيف نتنبأ فى ثقة بأن الطفل الذى يحصل على تقدير مرتفع اليوم سوف يحصل أيضا على تقدير مرتفع فى عمر متأخر، مع ملاحظة «أن الإختبارات التى تطبق على أطفال فى سن الثانية، تكون قدرتها على التنبؤ بتقديرات الذكاء فى المستقبل منخفضة، أما الإختبارات التى تطبق على أطفال أكبر سنا فهى ذات قدرة تنبؤية عالية». (كونجر، موسن، كاجان ١٩٨٥، ص ٥٤٩).

يبين الجدول التالى الإرتباطات بين درجات اختبار الذكاء خلال سنى الطفولة وفى سن ١٠ ، ١٨ . وواضح أن خلال سنى الطفولة المتوسطة يكون الإتباط بين درجات اختيار ستانفرورد بينيه الذى يطبق مرتين بفاصل زمنى مقداره سنة أوسنتان (مثل سن الثامنه أو التاسعة ثم يعاد تطبيقه فى سن العاشرة) عاليا جدا حوالى ٩٠ر٠ وفضلا عن ذلك فان الإختبارات التى تطبق خلال هذه الفترة لها قدرة تنبؤية جيدة، ومع ذلك فعلى الرغم من أن نسبة الذكاء تصبح أكثر استقرار فى

الأعـمـار المتأخـرة، الا أننا ينبـغى أن نكون حـريصين فى إسـتـخـدام تقـديرات الإختبارللتنبؤ بمكانة الأطفال كأفراد فى المستقبل لأن الإرتباطات ليست مرتفعة بدرجة تكفى لإستبعاد حدوث تغيرات ملحوظة فى نسب ذكاء الأطفال كأفراد. (كونجر وآخرون، ١٩٨١ ، ص ٥٤٩)

يبين هذا الجدول الإرتباط بين نسب ذكاء إستانفورد – بينيه خلال سنوات الطفولة المتوسطة ونسبة الذكاء فى الأعمار (١٠ – ١٨) سنة.

السن	العدد	الإرتباط مع نسب الذكاء في سن ١٠	الإرتباط مع نسب الذكاء في سن ١٨
٦	٢١٤	٧٦ر٠	٦١ر
٧	٢٠٨	٧٨ر	٧١ر
٨	١٩٩	٨٨ر	٧٠ر
٩	٩٠	٩٠ر	٧١ر
١٠	١٠٧	٠٠ر	٧٠ر
١١	٩٢	٨٧ر	٧٦ر

(مأخوذ من كونجر وزملائه ١٩٨١، ص ٥٥٠)

وفى دراسة طولية قديمة سنة ١٩٤٨ قام بها فريق من الباحثين برئاسة مارجوى هونزك Marjorie Honzik والتى رست فيها عينة من الأطفال عددها حوالى ٢٥٢ طفلا بإعطائهم إختبارات عقلية فى أعمار معينة بين ٢١ شهر و١٨ سنة. أشارت نتائج هذه الدراسة الى النقاط الأتية :

١) نسبة ذكاء حوالى ٦٠ ٪ من أفراد العنية قد تغيرت حوالى ١٥ درجة أو أكبر بين أعمار ٦، ١٨ سنة، بينما ثلث المجموعة قد تغيرت نسبة الذكاء بحوالى

عشرين درجة أو أكثر، على حين أن ٩ ٪ من المجموعة قد تغيرت نسبة ذكائه ٣٠ درجة أو أكثر.

٢) أشار بعض الأطفال الى إتجاه متسق سواء بالزيادة أو النقصان فى نسبة الذكاء خلال فترة طويلة ونتج عنه تغير فى حوالى ٥٠ درجة.

٣) إن التغيرات فى درجات الإختبارات العقلية تتجة لأن تكون فى إتجاه معيار الأسرة، كما توضحه درجة تعليم الوالدين، والمستوى الإقتصادى والإجتماعى. بمعنى أخر أن الأطفال ذوى الدرجات المتوسطة أو المنخفضة فى نسبة الذكاء تتجة نسبة ذكائهم للإرتفاع اذا هم تربوا مع الولدين ذوى مستوى جامعى من التعليم وكذلك مستوى اقتصادى واجتماعى مرتفع، على حين أن الأطفال ذوى الدرجات المتوسطة وحتى العالية فى نسبة الذكاء تميل نسبة ذكائهم الى الإنخفاض إذا هم تربوا فى مستوى إقتصادى وإجتماعى منخفض ووالدين محدودى التعليم.

٤) الأطفال ذوى الدرجات المتذبذبة فى نسبة الذكاء بصورة واضحة، هم الأطفال ذوى الحياة الذين مروا بخبرات قاسية مثل عوامل المرض أو الموت أو الطلاق أو الإنفصال... الخ.

فائدة نسب الذكاء :

ماذا تعنى أن أحد الأطفال قد حصل على نسبة ذكاء ١٣٥ مثلا فى إختبار إستانفورد بينية؟ نحن نعرف أنه يستطيع أن يجيب على عناصر الإختبار أفضل من ٩٨٪ من مجموعة كبيرة من الأفراد فى هذا السن الذين قنن عليهم الأختبار، «ونحن نعرف أن من المحتمل أن تكون هذه العناصر ممثلة لعدد هائل من الأعمال التى يقابلها الناس عادة فى حياتهم اليومية، وبهذا المعنى يشعر مؤلفوا الإختبار أن لديهم مايبرر اعتباره مقياسا للذكاء العام». لكن ما مدى فائدة هذه المعرفة ؟ مع أن

قليلاً من المعلمين. يهتمون. بما يستطيع أن يقوم به الطفل من أعمال معينه أثناء إجابته عن إختبار بينية، فهم يريدون أن يعرفوا هل يستطيع أن يقرأ ويكتب ويحسبيدرجة مقبولة (كونجر وزملاؤه ١٩٨١).

والطريقة الوحيدة للإجابة على هذا السؤال أن نفحص العلاقة الفعلية بين نسبة الذكاء والنجاح المدرسى، ولقد وجد أن تقديرات نسب الذكاء تعد وسائل جيدة للتنبؤ بالأداء الأكاديمى. ولقد أشار بوند فى دراسته القديمة ١٩٤٠ إلى قائمة بالإرتباطات التالية بين إختبار استانفورد - بنيـة للذكاء ودرجات التحصيل المدرسى : (فى كونجرو وزملائه ١٩٨١ ص ٥٥١).

المتغيـــــــرات	معامل الإرتباط
الذكاء والفهم في القراءة الذكاء	٧٣ر
وسرعة القراءة	٤٣ر
الذكاء والإستخدام اللغوي	٥٩ر
الذكاءوالتاريخ	٥٩ر
الذكاءوالبيولوجي	٥٤ر
الذكاء والهندسة	,٤٨

وقد ترجع العلاقة العالية نسبيا بين النجاح المدرسى والذكاء الى التشابه بين أنواع السلوك التى تقاس فى كلتا الحالتين، وعندما نتنبأ بالنجاح فى مجالات أقل أكاديمية كالحرف الميكانيكية والموسيقى والفن، فإن إختبار الذكاء يكون أقل كفاءة بكثير عما يقوم به فى الحالات السابقة. (كونجر وزملاؤه ١٩٨١ ص ٥٥١).

* * *

الفصل العاشـر

النمو اللغوى عند الطفل

- مفهوم اللغة.
- فوائد اللغة.
- مظاهر اللغة.
- مراحل النمو اللغوى للطفل.
- النمو اللغوى عبر الثقافات المختلفة.
- الفروق الفردية.
- الفروق بين الجنسين.

الفصل العاشر

النمو اللغوى عند الطفل

Language Development

يعتبر تعلم الأطفال اللغة أحد الأمور المدهشة فى كل الأزمنة، وهى أيضا واحدة من الأمور التى تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى غير الإنسانية، حقيقة أن بعض الحيوانات مثل الشمبانزى وبعض الثديات الأخرى وبعض الحيوانات لها بعض الأصوات الشبيهة بالإنسانية والتى تستخدم فى بعض المواقف الخاصة، لكن اللغة الإنسانية أكثر من هذا بكثير (Bee, 1981) إنها ذلك الإنجاز الإنسانى العظيم المتميز خلا العصور المختلفة.

مفهوم اللغة :

ولكن ماذا نقصد باللغة ؟ تعنى اللغة بمعناها العام كل الوسائل الممكنة للتفاهم سواء بين الناس أو بين الكائنات الحية الأخرى. ولذلك فحركة اليد للتحية لغة، وإيماء الرأس فى موقف معين لغة، كما أن غمر الحاجب وطرف الجفون والتصفيق ورفع اليدين للدعاء وبسطها للسؤال... (فؤاد البهى ١٩٧٥) وكل هذه الإشارات تدخل فى اللغة بمعناها العام حيث أنها عبارة عن إشارات تؤدى الى فهم معنى ما، فهى بالتالى تخدم نفس الأغراض التى تسعى الألفاظ إلى تحقيقها.

أما اللغة بمعناها الخاص فتشير الى الصور اللفظية المعروفة كما تتكون من كلمات وجمل وقواعد ومعنى... ألخ، وهى مظهر من مظاهر النمو العقلى والتحضر الإنسانى كما أنها وسيلة من وسائل التفكير والتذكر والتخيل.

فاللغة هى تلك المجموعة المعينة من الرموز والتى تساعد على التواصل الفكرى

الواضح بين أفراد المجتمع الواحد. وتتضمن المهارات اللغوية القدرة على الكلام (كما يتمثل فى الكلمات والجمل والقواعد... الخ) والكتابة وفهم الرموز الموجودة فى لغة الجماعة التى ينتمى إليها الفرد.

ولقد ركز علماء النفس على مجالين من مجالات اللغة. كيف تكتسب؟ وكيف تستخدم؟ وهذا ما يمثل سيكولوجية اللغة Psycholinguistics (لندا ديفيدوف ١٩٨٣).

فوائد اللغة :

واللغة سواء أكانت لفظية (منطوقة أو مكتوبة) فى صورة كلمات وجمل، أو غير لفظية فى صورة إشارات وتنبيهات، هى الوسيلة الجوهرية للإتصال الإجتماعى بين الأفراد والجماعات. كما تمثل بصورتها المكتوبة السجل الحافل للثقافة الإنسانية، وما تتضمنه هذه الثقافة من آثار معرفية ومادية (Bloom, 1970). فاللغة تعتبر إحدى الدعائم القوية لكسب المعرفة وتحصيل العلم وكشف هذا العالم المجهول الذى نعيش فيه

اللغة والحواس :

يرى البهى أننا يمكن أن نقسم اللغة بالنسبة للحواس التى تدركها الى لغة تعتمد فى إدراكها على الأذن كمثل الكلام يستمع حديثا أو حوارا، ولغة تعتمد فى إدراكها على العين، كمثل الكلام المكتوب، وإشارات اليدين وتعبيرات الوجه، وتنقسم تلك اللغة البصرية الى نوعين : نوع تلقائى لا شعورى كإحمرار الوجه خجلا ونوع شعورى يحتاج إلى تعلم ومران مثل الإشارات التى يتدرب عليها الجنود.

(فؤاد البهى السيد ١٩٧٥ ص ١٧٢)

مظـاهر اللغـة :

لكل لغة مظهران أساسيان :

(١) المظهر العقلى : ويتمثل فى الفهم والإدراك والتنظيم والترتيب للكلمات والجمل. فاللغة عبارة عن مجموعة من الرموز التى تمثل المعانى المختلفة، والعقل يستخدم هذه الرموز لأنها أكثر مطاوعة عند التعبير عن المعانى والأفكار المختلفة.

(٢) المظهر الإجتماعى: ويظهر فى التواصل الفكرى بين الأفراد والجماعات، كما يبدو فى كونها الوسيلة التى تمكن الفرد من الإتصال بالأخرين، فهى أداة التفاهم والتخاطب والتأثير فى الجماعات والأفراد (أحمد زكى صالح، ١٩٧٢)

اللغة بين الفهم والإستعمال :

لابد لنا أن نلفت النظر ونحن نتكلم عن النمو اللغوى عند الأطفال على أن إستعمال اللغة أمر يختلف عن فهمها، وأن القدرة على التحدث بالكلمات والجمل قد لا تحكمها نفس العمليات التى تنظم فهم هذه الكلمات والجمل، بدليل أن الأطفال الصغار يتمكنون من الفهم الصحيح للغة التى يعيشونها من غير أن يتمكنوا من التحدث بها، كما أن المستوى العادى للطفل فى قدرته على الفهم، يفوق فى العادة مستوى نضجة فى الكلام، أى أنه يفهم أكثر مما يستطيع أن يتحدث، وأن فهمه لكثير من الأمور قد سبق الحديث عنده. (موسن وآخرون ١٩٨٦).

حقيقة، أنه من أسعد الأصوات لدى الوالدين صوت الرضيع وهو يناغى، ثم بعد شهور قليلة تظهر الكلمات الأولى عند الطفل. ثم عند الثمانية عشر شهرا

تقريبا يبدأ الطفل فى وضع الكلمات مع بعضها ليصنع الجملة الأولى ذات الكلمتين، ثم يطورها الطفل بعد ذلك كما وكيفا.

كيف تأخذ كل هذه التغيرات مكانها فى ذلك الوقت القصير ؟

لماذا يوقف الطفل مرحلة المناغاة ؟

هل يتعلم الطفل إستخدام الكلمات عن طريق الوالدين اللذين يعززان هذه الكلمات المستخدمة ؟

هل يتعلم الطفل الكلمات بتقليد لغة الكبار ؟ واذا كان الأمر كذلك، فلماذا لم تكن هذه العملية مبكرة عن ذلك ؟ ولماذا لا تظهر الكلمات من البداية ؟.

هذه كلها أسئلة عديدة تواجهنا عند الحديث عن النمو اللغوى عند الأطفال وفى البداية تبدو اللغة عند الطفل من البساطة والوضوح، ولكن كلما تعقمنا فيها وتعلمنا أكثر كلما بدت أقل بساطة ووضوح وبدت أكثر تعقيدا.
(Bee, H. 1981)

ورغم الجهود الكثيرة التى بذلها علماء النفس فى الغرب وغيرهم فى العشرين سنه الأخيرة بالبحث فى لغة الأطفال حتى أصبح لدينا الأن معرفة أكثر بهذا الجانب، الا أننا مازلنا الأن بعيدين عن التفسير الجيد لهذه الظاهرة (Dale, 1976)، أما فى عالمنا العربى فتعتبر دراسة هذا الجانب فقيرة جدا مقارنة بغيرها ومعظم ما هو موجود عن النمو اللغوى عند الأطفال مأخوذ من دراسات عن اللغة الإنجليزية (حسب علم الكاتب) والسبب معروف أن دراسة النمو اللغوى تحتاج لإمكانات هائلة فى الوقت والأدوات والمثابرة وغيرها...

مراحل النمو اللغوى للطفل :

تمر اللغة فى عدة مراحل حتى تصل الى صورتها المألوفة عند الكبار ويمكن

أن نلخص هذه المراحل على النحو التالى :(Bee , 1981)

(١) مرحلة البكاء Crying

الصوت الوحيد الذى يأتى به الطفل منذ لحظة الميلاد وخلال الشهر الأول هو صوت البكاء. فالأطفال لديهم أنواع كثيرة من البكاء مرتبطة بأنماط مختلفة من الأصوات. لكن يبدو أو هذه الأصوات المختلفة للبكاء مرتبطة فقط بأنواع معينة من عدم الراحة أو المشكلات.

وغالبا مايشعر الوالدان أنهم يستطيعون التمييز بين أنواع مختلفة من البكاء عند الطفل مثل بكاء الجوع وبكاء البلل، لكن عندما سجل بكاء الأطفال ثم سمعه الوالدان كانوا غير قادرين عن تحديد نوع البكاء. لماذا ؟

(٢) مرحلة الأصوات الوجدانية Emotional Sounds

وبعد نهاية الشهر الأول تتطور أصوات البكاء حتى تصبح معبرة عن الحالات الإنفعالية للطفل، فالصرخة الرتيبة المتقطعة تدل على الضيق، والصرخة الحادة تدل على الألم، والصرخة الطويلة تدل عى الغيظ والغضب وهكذا يستمر هذا التطور المعبر حتى قبيل نهاية الشهر الثانى للميلاد (فؤاد البهى السيد ١٩٧٥).

(٣) مرحلة الهديل Cooing

بعد حوالى سته أسابيع من العمر تبدأ أصوات غير البكاء يصعب وصفها لكنها أصوات ترتبط بالخبرات السارة كما سجلها الملاحظون.

(٤) مرحلة المناغاة Babbling

خلال نهاية النصف الأول من السنة الأولى يناغى كل الأطفال، كما ينتجوا أصواتا متشابهة بغض النظر عن جنسهم أو قوميتهم أو حتى قدرتهم على التعلم، إنها مجرد عملية تمرين عضلاتهم وفكهم ولسانهم وأحبالهم الصوتية وحركة

الشفاة (ديفيدوف ١٩٨٣) حتى الأطفال الصم يخرجون أصوات المناغاة.

ويبدأ الرضيع فى الشهر السادس تقريبا، بإظهار مدى واسع من الأصوات الساكنة Consonats . وغالبا ما يرتبط بين هذه الأصوات والأصوات المتحركة (Vŏwels) وينتج بعض المقاطع مثل بابا، ماما، دادا، وفى نهاية هذه المرحلة يكرر الطفل هذه المقاطع فتسمع باباباباب، داداداد، ماماماماماما وتركيبات أخرى أكثر تعقيدا قد ترتبط بلغات أخرى كثيرة غير تلك التى يسمعها الطفل من حوله. والتى ربما لا نفهمها لأنها قد ترتبط بلغات أخرى.

وغالبا ما تحدث المناغاة عندما يستثار الطفل بشىء يراه أو يسمعه، كما أنها تصاحب النشاط الحركى. أما خلال النصف الثانى من السنة الأولى فيميل الأطفال الى الهدوء عند سماع صوت معين وتظهر المناغاة عند توقف هذا الصوت (بول مسن ١٩٨٦ ص ١١٨).

وتميز مرحلة المناغاة خصائص تجعلها مختلفة عن المراحل الأخرى السابقة.

١) الطفل يقضى وقتا أطول فى عمل هذه الأصوات، فغالبا ما يتكلم الطفل الى نفسه فى سريره قبل النوم وبعد اليقظة.

٢) هذه الأصوات لها طابع التنغيم الذى يشبه الكلام الى حد كبير ولكنه رغم ذلك فهى أصوات لامعنى لها.

وترتبط المناغاة المبكرة بالنمو اللغوى عند الطفل فيما بعد، كما ترتبط أيضا بأنماط النمو الأخرى، فقد وجدت كاترين روه (K. Roe, 1975) أن الأطفال الذكور الرضع الذين ناغوا كثيرا فى سن مبكر (٣ - ٥) شهور، قد حصلوا على درجات أعلى فى إختبار الرضع للذكاء عند سن تسع شهور، بالنسبة لإقرانهم الأطفال الذين وصلوا الى قمة المناغاة فى سن سبعة شهور، كما لا توجد علاقة

قوية عند الأطفال العاديين بين كثرة المناغاة وموعد ظهور الكلام أو كثرته خلال السنة الثانية من العمر (مسن وآخرون سنة ١٩٨٦ ص ١٢٠).

هل تؤثر البيئة في المناغاه عند الطفل؟

يرى مسن (Mussen, 1986) وزملاؤه أن مناغاة الطفل الصغير الذى يقل عمره عن ستة أسابيع لا تتأثر بخبرات البيئة، ويظهر تأثير البيئة إبتداء من الأسبوع العاشر تقريبا. فالأطفال الذين ينشأون فى أسر يكثر فيها حديث الوالدين مع بعضهمايناغون بدرجة أكبر وتنوع أوسع من الأطفال الذين ينشأون فى أسر قليلة الحديث والحوار (بول مسن وآخرون ١٩٨٦ ص ١١٩).

وجدير بالذكر أن كل الأصوات التى يأتى بها الطفل قبل إتمام السنة الأولى أو الشهور العشرة الأولى من عمره عندما ينطق بالكلمة الأولى ليست لغة على الأطلاق، حتى أن علماء اللغة يسمونها مرحلة ما قبل اللغة (Bee, 1981) .Prelanguage Stage

ويحدث النمو خلال مراحل ما قبل اللغة فى مراحل محددة كما بينا، مع أن الأطفال يختلفون تماما فى الفترة الزمنية التى يمرون منها من مرحلة الى مرحلة، وحتى فى طريقة الإنتقال الفجائية أو التدريجية من مرحلة الى أخرى، إلا أن الإنتقال يحدث فى نفس الترتيب لغالبية الأطفال.

(٥) الكلام المنظم Patterned speech

فى نهاية السنة الأولى أو قبلها أو بعدها بقليل يبدأ الطفل الصغير إستخدام الأصوات بطريقة متسقة للإشارة الى الموضوعات أو الناس أو الأحداث مستخدما كلماته الأولى. ولكن ذلك لا يعنى أن الطفل فى هذه المرحلة يوقف فجأة عمل أصوات غير الكلمات بل يستمر الطفل فى عمل أنواع أخرى مختلفة من

الأصوات تسمى Jargon وتعرف بالرطانه لمدة سته شهور أخرى تقريبا.

ولقد اقترح لينبرج Lenneberg , E أن التحول أو الإنتقال من مرحلة المناغاة إلى مرحلة الكلمات، إنما يحدث نتيجة تغيرات جوهرية فى نمو الجهاز العصبى للطفل. أن الطفل لا يستطيع أن يُكّون الكلمات والجمل حتى يصل المخ الى مستوى معين فى النمو، وأن هذا النمو الضرورى لا يمكن أن يحدث قبل نهاية السنة الأولى من العمر.

نمو الكلمات الأولى عند الأطفال :

تعتبر الكلمة الأولى حدث مهم فى حياة الطفل ينتظرة الوالدان بفارغ الصبر وبلهفة كبيرة، وكثيرا ما، يتخيلون حدوثه حتى قبل أن يحدث، وغالبا ما يفقد الوالدان بعض الكلمات المبكرة جدا، حيث تبدو دائما مختلفة عن الكلمات فى اللغة التى يسمعها الطفل (Clark , 1977)، أى الكلمات التى لا يفهمها الوالدان.

ولا يوافق علماء سيكولوجية اللغة على إعتبار مجموعة الأصوات التى يحدثها الطفل كلمات مثل التى نسمعها عند الكبار. أن العامل الجوهرى فى ذلك هو أن الطفل يجب أن يستخدم الأصوات بإتساق فى بعض المواقف أو الإشارة الى شخص معين أو شيء معين أو مجموعة من الأشياء أو الأشخاص.

وببداية اللغة الحقيقية كما تتمثل فى الكلمات والجمل، يبدو نشاط الطفل أكثر غرضية فى سلوكه وموجه أكثر الى الإتصال بالأخرين. ويبدأ الأطفال الصغار الكلام عن الأشياء المألوفة فى البيئة ووظائفها. وحيث أن هذه الأمور متشابهة بين الأطفال، فلذلك نجد أن المفردات اللغوية الأولى عند الأطفال واحدة تقريبا مثل كلمة ماما بابا عصير قط كلب (لندا ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١٩٣).

وعـادة ما توصف الكلمات الأولى للطفـل كجمل كاملة Holophrases من حيث أنها تحتوى جملة كاملة المعنى فى كلمة واحدة (Bee, 1981) . فمثلا عندما نستخدم نحن كلمة حليب نعنى سائلا أبيض نحصل عليه من البقرة يشربه معظم الأطفال وكثير من الكبار. ونادرا مايستخدم الكلمة بمفردها بل نضعها فى عدد لا محدود من الجمل لدينا الممكنه فنقول مثلا أعطينى الحليب لا يوجد لدينا حليب ... الخ. لكن الطفل الصغير الذى يبلغ سنة من عمره لم يصل بعد الى هذه الجمل الخلاقة بهذه الطريقة، بل يستخدم كلمة واحدة ليوصل أو ينقل جملة كاملة. فمثلا إذا لمس الطفل الكوب وقال حليب فهذا يعنى رسالة كاملة أحضر لى الحليب الآن

وحتى يمكننا فهم هذه اللغة المبكرة فإنه من الضرورى لا أن نسمع ما يقول بل أن نرى ما يفعل، أو نعرف ما هو الموقف الذى يعيش فيه الطفل.

وقد أشارت كاترين نيلسون K. Nelson فى دراستها عن النمو اللغوى عند الأطفال الصغار والتى تناولت ١٨ طفلا، الى أن الكلمات العشرة الأولى بطيئة فى تطورها حيث وجدت أن معظم الأطفال حصّلوا الكلمات العشرة الأولى فى سن ١٥ أو ١٦ شهرا من العمر وقد استغرقوا حوالى ثلاثة أو أربع شهور لتحصيل ذلك. ثم مالبثت الكلمات أن أضيفت بسرعة كبيرة. وكان متوسط العمر الذى يكتسب فيه الطفل الخمسين كلمة الأولى فى هذه الدراسة بين ١٩ - ٢٠ شـهرا.

وبالرغم من أن الأطفال يختلفون فى العمر الذى يبدأون فيه نمو الكلمات الأولى، فان كل الأطفال فى هذه الدراسة السابقة بينوا نمطا بطيئا فى النمو المبدئى ثم تلاه تسارع كبير بعد اكتساب العشرة كلمات الأولى.

لكن ما أنواع الكلمات التى يستخدمها الطفل فى هذه المرحلة المبكرة من العمر ؟

لقد حاولت بعض الدراسات المبكرة الإجابة عن هذا السؤال، وذلك عن طريق تحليل كلام الأطفال إلى أجزاء الكلام عند الكبار مثل عدد الأسماء، والأفعال والصفات والظروف ثم تحسب تكرار كل هذه الأنواع. وهى محاولات غير واقعية وغير دقيقة حين تحاول أن تطبيق معايير لغة الكبار على لغة الأطفال.

وقد حاولت كاترين نيلسون الإجابة عن السؤال السابق وذلك بتصنيف الكلمات التى يستخدمها الأطفال الى فئات تمثل وظائف مختلفة فى كلام الأطفال ووصلت الى سته أنواع مختلفة : (Nelson , 1973)

(١) أسماء عامة

وهى عبارة عن الكلمات التى يطلقها الطفل لتصنيف الأشياء، والناس والحيوانات مثل الولد، والبنت، الكرة والكلب، والقط... الخ

(٢) أسماء خاصة

وهى تلك الأسماء التى يستخدمها الطفل للإشارة الى أسماء موضوعات فريدة وخاصة مثل الناس أو الحيوانات.

(٣) كلمات الأحداث

وهى الكلمات التى يستخدمها الطفل للإشارة الى أحداث مثل ذهب ، أتى، وجاء، والى اللقاء، ومرحبا، أنظر، والسلام.

(٤) كلمات خواص الأشياء (الصفات)

وهى الكلمات التى يستخدمها الطفل لوصف الاشياء أو الناس مثل كبير، وصغير، وأحمر، وأسود، وجميل، وقبيح، وساخن، وبارد.

(٥) الكلمات الشخصية الإجتماعية

وهى الكلمات التى يستخدمها الطفل ليقول شيئا عن شعوره أو علاقاته الإجتماعية مثل نعم، ولا، ومن فضلك، و أريد.

(٦) كلمات وظيفية

وهى الكلمات التى يستخدمها الطفل الصغير ولها وظيفة قواعدية مثل ماذا، وأين، ويكون، والى، ومن بين الخمسين كلمة الأولى التى إكتسبها الأطفال فى دراسة نيلسون كانت هذه الفئات السته كالآتى :-) أسماء عامة ٥١ ٪ .

٢) أسماء خاصة ١٤ ٪.

٣) كلمات أحداث ١٣ ٪.

٤) كلمات خواص الأشياء ٩ ٪.

٥) كلمات شخصية اجتماعية ٨ ٪.

٦) كلمات وظيفية ٦ ٪.

ويستمر نمو المحصول اللغوى بمعدل سريع بعد الخمسين كلمة الأولى، وبينت بعض الدراسات القديمة أن الزيادة السريعة للكلمات تحدث بين ١٨ ، ٢٤ شهرا وبين ٣٠، و ٣٦ شهرا.

الجمل الأولى عند الطفل :

إن وضع الكلمات فى جمل عملية مشوقة أكثر من مجرد إضافة مجموعة كلمات إلى حصيلة الطفل اللغوية. وعادة ما تظهر الجمل الأولى ذات الكلمتين فى حوالى سن ١٨ شهرا، ويستمر الطفل بعد ذلك لعدة شهور فى إستخدام مثل هذه الجمل، وفى النهاية يتخلى الطفل تماما عن هذه الجمل. ويبدأ فى إستخدام

الجمل ذات الثلاثة أو الأربعة كلمات، كما يبدأ فى تكوين تركيبات معقدة من الكلمات. First Sentences

أما عملية بناء الجمل وترتيب كلماتها فى أشكالها وعلاقتها الصحيحة أو ما يسمى Syntax فتسير هذه المهارة عند الأطفال فى مرحلتين أساسيتين (Bee,1981)

المرحلة الأولى :

وتتميز بوجود مجموعة من الخصائص المميزة للجمل الأولى للطفل.

أ) أنها جمل قصيرة وعادة ما تشتمل على كلمتين أو ثلاثة.

ب) أنها جمل بسيطة وتتضمن عادة الأسماء والأفعال والصفات، لكن لا يوجد بها علامات القواعد الأخرى مثل صيغة الجمل أو صيغة الماضى فى الأفعال، وعلامات الملكية والأفعال المساعدة. حيث أنها تتضمن الكلمات الهامة، حيث يشار الى جمل الأطفال الصغار بالكلام التلغرافى Telegraphic Speech.

ج) شكل هذه الجمل إبتكارى، فالطفل مثل الكبار تماما يستطيع تكوين جمل جديدة بإتباع نفس القواعد المعروفة. فالأطفال يستطيعون بناء جمل جديدة لم يسمعوها من قبل.

وتستمر هذه المرحلة الأولى لفترة سنة تقريبا يصل فيها طول الجملة الى ثلاث أو أربع كلمات. لكن أهم ما يميز هذه المرحلة هو غياب صيغة الجمل والأزمنة الماضية وحروف الجر .

المرحلة الثانية

وتحدد بداية هذه المرحلة الثانية فى بناء الجمل بالإستخدام الأولى لعلامات القواعد وتستمر لعدة سنوات. فالأطفال لا ينتقلون فجأة من الجمل ذات الكلمتين

الى الجمل الصحيحة عند الكبار مرة واحدة. إن هذه العملية تحتاج الى سنوات، وربما لا تتم تماما حتى مع سن المدرسة، وحتى عند الكبار أحيانا حين يقع الكثير فى بعض أخطاء النحو، ذلك للعديد من الأسباب التى لا مجال للخوض فيها هنا الآن.

ومن المبادىء العامة فى النمو اللغويفى معظم اللغات أن ترتيب الكلمات فى كلام الطفل يعكس ترتيب الكلمات فى اللغة التى يتحدث بها الناس من حوله...فمثلا يقول الأطفال فى اللغة العربية ملابس جديدة على حين يقول الطفل الذى ينطق بالأنجليزية New Dresses (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١٩٧).

وقد وجد روجر بروان Roger Brown , 1973 والذى يعتبر أحد العلامات البارزة فى دراسة النمو اللغوى المبكر عند الأطفال، أنه يوجد بين الأطفال الذين ينطقون بالإنجليزية ترتيب واضح فى إضافة التعقيدات القواعدية Grammatical Complexities للغة، فمثلا حروف الجر وصيغ الجمع تظهر مبكرا، أما الأفعال المساعدة فتأتى متأخرة نسبيا.

وهكذا يمكن القول أن الطفل لابد له من التعرض للغة من أجل أن يتعلمها لكن ليس معنى ذلك أن تعلم اللغة عند الأطفال يتم بمجرد عملية التقليد Imitation إن الأطفال أثناء تفاعلهم مع الآخرين يستمعون الى كثير من الجمل السليمة والصحيحة، ونتيجة كثرة الإستماع الى الكبار والمحيطين يستخرجون قواعد اللغة التى يستمعون اليها (مسن واخرون ١٩٨٦ ص ١٩٢). وربما تمثل تلك الفكرة جوهر نظرية تشومسكى فى إكتشاف اللغة فى الأطفال .

نمو المعنى فى اللغة Semantic Development

لايقف النمو اللغوى عند الطفل عند مجرد إكتساب الكلمات أو الجمل، بل يمتد ليشمل القواعد، وهى عبارة عن الطريقة التى توضع بها الكلمات فى ترتيبات

معينة لعمل الجمل كما يمتد هذا النمو ليشمل موضوعا آخر لا يقل أهمية عن سابقة وهو مشكلة المعنى Sematic أو معانى الكلمات. تلك المشكلة التى لفتت نظر علماد النفس فى الفترة الأخيرة. ونحن عندما نتكلم عن مشكلة المعنى فى اللغة نحاول أن نجيب عن الأسئلة الأتية :

كيف يستطيع الطفل أن يفهم معنى الكلمات ؟

ما أنواع الكلمات التى يستخدمها الطفل فى سنواته الأولى؟

توجد فى علم النفس اللغوى محاولات عديدة لوصف نوعية كلمات الطفل الأولى (Bee , 1981) فقد رأى بعض علماء النفس أن الطفل يبدأ بالإشارة الى أشياء خاصة جدا، وبالتدريج يمكنه أن يستخدم الكلمات العامة أكثر من الأشياء الخاصة. على حين يقترح البعض الآخر العكس تماما حيث يرون أن الأطفال يبدأون بالكلمات العامة المسهبة، وبالتدريج فقط يجعل هذه الفئات الشاملة أكثر خصوصية. فهل يستخدم الطفل كلمة قط للإشارة الى قط معين فى المنزل ؟ أم هو يستخدم هذه الكلمة للأشارة الى مخلوق له أربعة أرجل بما فيه حيوانات أخرى شبيهة مثل الكلب والبقرة والحصان.. الخ

ويبدو فى الإجابة عن هذه الأسئلة أن معظم الأطفال يستخدموا الطريقتين، فكثير من الأطفال يطلقون كلمة قط على كل المخلوقات ذات الأربع أرجل، لكن هذا ليس عاما عند جميع الأطفال، فبعض الأطفال لديهم بعض الكلمات التى يستخدموها فى مواقف محددة جدا. فقد لاحظ بلوم (Bloom , 1970) أن أحد الكلمات المبكرة لابنته كلمة سيارة وكانت تستخدمها للإشارة الى السيارات التى تسير فى الشوارع، ولم تستخدم هذه الكلمة عندما كانت تركب السيارة.

كما أن دراسة كاترين نيلسون K.Nelson , 1973 التى سبقت الإشارة إليها تعطينا بعض المعلومات عن العمومية أو الخصوصية فى كلمات الأطفال المبكرة،

وحيث وجدت هذه الباحثة أن كل الأطفال فى دراستها كانت لديهم بعض الكلمات التى تعد كلمات عامة بين الخمسين كلمة الأولى ٥١ ٪، على حين كان لدى كل الأطفال الذين شملتهم هذه الدراسة بعض الكلمات الخاصة وتمثل ١٤ ٪.

وفى النهاية يمكن أن نقول أن عملية تطور معنى الكلمات تبدو أقل إنتظاما وأكثر فردية من نمو القواعد فى تعلم اللغة عند الأطفال.

النمو اللغوى عبر الثقافات المختلفة :

فى كثير من الأمثلة التى جاءت فى تعرضنا لنمو اللغة عند الأطفال كانت من دراسات عن أطفال المجتمعات الغربية التى تتحدث اللغة الإنجليزية. فهل يوجد نفس التشابة بين الأطفال الذين يتعلمون لغات أخرى وبالذات اللغة العربية. مع أن كمية الأبحاث الضرورية اللازمة للإجابة عن هذا السؤال ليست كثيرة، لكن يبدو أن معظم التشابهات موجودة أيضا عبر الثقافات، فقد وجد أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الروسية واللغة الفلندية لديهم المرحلة الأولى فى القواعد (Bee, H. 1981) . ونضيف فى هذا المجال أن تعلم اللغة العربية أيضا تنطبق عليها نفس قواعد المرحلة الأولى السابق الإشارة إليها والتى تبدو مطابقة تماما مع تعلم الإنجليزية. كما أن الأطفال فى مجتمعات اللغات الأخرى يبنوا الإفراط الزائد فى إستخدام القواعد . (Overregularizations)

أما عن نمو اللغة فى المرحلة الثانية فيبدو أنها تختلف فى الصفات المختلفة، مادامت اللغات تختلف فى الصعوبة والتعقيد فى قواعدها لتكوين الجمع أو إستخدام الزمن فى الماضى أو الملكية أو غير ذلك. فمثلا تختلف صيغة الجمع عند الأطفال من لغة الى أخرى، فأحيانا تكون عملية بسيطة وسهلة لا تتطلب أكثر من وضع حرف (S) آخر الكلمة كما هو الحال فى تعلم الكثير من كلمات

اللغة الإنجليزية، أما فى اللغة العربية فالموقف يبدو مختلفا وأكثر تعقيدا، ولذلك يمكن القول بأن أطفال المجتمعات التى تتحدث الإنجليزية يستطيعون تكوين صيغة الجمع فى وقت أسبق بكثير مما يفعل أطفال البيئات العربية، مع العلم أنهم يفهمون معنى الجمع فى وقت واحد تقريبا (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ١٩٨)

الفرو ق الفردية فى نمو اللغة : Individual Differences

يختلف معدل النمو اللغوى من طفل الى آخر، مثل أى مظهر من مظاهر النمو الأخرى حتى أن مدى الإعتدالية فى هذا المجال واسع وكبير الى حد ما فعادة ما تسمع الكلمة الأولى عندما يكون عمر الطفل حوالى سنة تقريبا. ولكن ليس غريبا أن نرى بعض الأطفال وقد تأخرت كلماتهم الأولى حتى ١٦ شهرا، وقليل من الإطفال لا ينطقون بكلمة واحدة حتى ١٨ شهرا تقريبا، ويعتبر مثل هؤلاء الأطفال عاديين وليسوا متخلفين عقليا أو لديهم خلل فى المخ أو الجهاز العصبى، ومن ناحية أخرى هناك القليل جدا من الأطفال يبدأون كلماتهم الأولى مبكرة جدا أى فى حوالى سن سبعة أو ثمانية شهور. ولهذا يبدو أن مدى الإعتدالية فى هذا المجال حوالى سنة كاملة من ثمانية شهور حتى ١٨ شهر تقريبا. وينطبق هذا أيضا على بناء الجملة الأولى ذات الكلمتين، حيث قد سجل بعض الأطفال هذه الجملة الأولى فى حوالى سن العشرة شهور على حين متوسط العمر لتكوين هذه الجملة ١٨ شهرا تقريبا. لكن من الأمور العادية جدا أن تتأخر هذه الجملة الأولى حتى ٢٤ شهرا او حتى٢٦ أو ٢٨ شهرا (Bee, H. 1981).

الفروق بين الجنسين فى النمو اللغوى Sex Differences

من النتائج المهمة التى توصل اليها علماء النفس فى الفترة ١٩٤٠ حتى ١٩٦٠ أن القدرة اللغوية عند البنات أعلى منها عند الاولاد، حيث وجدت بعض الدلائل المبكرة التى اقترحت أن البنات يتكلمن فى مرحلة أسبق، ولديهن ثراء لغويا

بدرجة أكبر، كما أنهن أكثر مهارة فى كل المطالب اللغوية (سيد الطواب ١٩٨٦).

أما بالنسبة للدراسات الحديثة فى هذا المجال فالبرغم من وجود بعض المميزات للبنات فى السنوات المبكرة من الحياة فان هذه المميزات قليلة وتختفى عند سن الثلاث سنوات، وتظهر مرة أخرى فى مرحلة المراهقة حيث تبين تفوق البنات فى كثير من المهام اللفظية.

أما بين الأطفال الأكبر سنا فالبنات يسبقن البنين فى النطق الصحيح، حيث وجد عدد أكبر من الأولاد فى عيادات علاج أخطاء الكلام بين أطفال المدرسة الأبتدائية، بينما تنطق البنات بوضوح من السنوات المبكرة (Bee, 1981) .

كما أكدت كاترين نيلسون فى دراستها المشهورة أن البنات يسبقن البنين فى نمو الكلمات خاصة فى السنوات الأولى، حيث وجدت تلك الباحثة أن البنات فى عينة دراستها يسبقن البنين بأربعة أشهر فى تنمية الخمسين كلمة الأولى، كما أن البنات يتفوقن على البنين فى هذه المرحلة العمرية فى كل جوانب اللغة كبداية الكلام وعدد المفردات، كما أنهن أكثر تساؤلا وأكثر إبانة وأحسن نطقاً (زهران ١٩٧٧).

أما الدراسات التى إهتمت بنمو قواعد اللغة فلم تصل الى وجود فروق جنسية فى مستوى تعقيد الجملة أو المعدل الذى يضيف به الطفل أشكالا جديدة للقواعد (فى سيد الطواب ١٩٨٦، (Bee, 1981)).

كما توصل سيد الطواب (١٩٨٦) فى دراسته للفروق الجنسية بين البنين والبنات فى النمو اللغوى عند أطفال الحضانة فى البيئة العربية الى وجود فروق جوعرية بين متوسط عدد الكلمات عند البنين والبنات لصالح مجموعة البنات. أمال بالنسبة للفروق الجنسية فى متوسط عدد الجمل التى ينتجها كل من البنين والبنات

فقد أشارت النتائج الى وجود فروق جوهرية لصالح البنات أيضا فى المجموعة التجريبية. (سيد الطواب ١٩٨٦).

ومن النتائج المدهشة التي وصل اليها الطواب فى دراسته السابقة أيضا عدم وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات البنين والبنات فى المجموعة الضابطة فى عدد الجمل بالرغم من وجود فروق جوهرية بينهما فى عدد الكلمات. ومن المحتمل أن يكون ذلك راجعا الى زيادة متوسط طول الجملة الذى لم يكن موضوع إهتمام فى هذه الدراسة.

* * *

الفصل الحادى عشر

النمو الإنفعالى للأطفال

- مقدمة.
- وظائف الانفعالات.
- الابتسام عند الوليد.
- الضحك عند الأطفال.
- إنفعال الخوف عند الأطفال.
- الخوف من الغرباء.
- التعلق عند الأطفال.
- نظريات التعلق.
- نمو التعلق.

الفصل الحادى عشر

النمـو الإنفعـــالى للأطفـــال

Emotional Development

مقدمـــة:

يظهر الأطفال الصغار إختلافات كبيرة فى ردود أفعالهم الإنفعاليه، حيث يبدون أحيانا أنهم مبتهجين وسعدا. على حين يبدون فى أوقات أخرى مكتئبيين أو غاضبين.

ولعلنا فى هذا المجال نواجه العديد من التساؤلات التى تبحث عن إجابات لها والتى منها على سبيل المثال :

* مامحددات الإنفعالات بصفة عامة ؟ أوماالعوامل التى تؤدى الى ظهورالإنفعالات المختلفة عند الأطفال ؟
* كيف تنمو الإستجابات الإنفعالية ؟ وكيف تتغير عبر الزمن، أو مع تقدم العمـــر؟
* . كيف ومتى يتعرف الأطفال على إنفعالاتهم الخاصة وإنفعالات الناس الأخرين؟

كما أنه ولابد عند الحديث عن النمو الإنفعالى عند الأطفال أن نشير الى بعض الإنفعالات الهامة التى تظهر مبكرا فى حياة الطفل. فالإبتسامة مثلا Smiling هى مؤشر مبكر للنمو الوجدانى الإيجابى للطفل. وكذلك التعلق Attachment* ، تلك العملية التى تنمو فيها للطفل أحاسيسة الخاصة تجاه بعض الناس. أما الخوف

---

* يرى بعض علماء النفس إدارج موضوع التعلق تحت عنوان النمو الإجتماعى للأطفال.

فهو أحد أشكال الإنفعالات السلبية التى يمكن أن يكتسبها الأطفال الصغار فى سنواتهم الأولى.

وظائف الانفعالات فى حياة الطفل :

يوجد عند الأطفال العديد من الإنفعالات، فهم أحيانا يضحكون أو يبكون، كما يظهرون الخوف أو الغضب أو الحب فى مواقف أخرى. والسؤال الأن ما الوظائف التى تؤديها هذه التغييرات الإنفعالية ؟

(١) يمكن إعتبار الإنفعالات نوعا من الإتصالات التى يستطيع بها الوليد (الرضيع) او الطفل، أن ينقل للآخرين معلومات عن مشاعره وأحاسيسة الحالية وإحتياجاته ورغباته. فعندما يبتسم الوليد، فإنه يخبر الأخرين أن هناك شيئا يسره ويجعله سعيدا. كما يستطيع الوليد أن ينقل عدم رضاه للأخرين بواسطة العبوس أو عدم المبالاة.

(٢) كما تعمل الإنفعالات على تنظيم التباعد الإجتماعى بين الطفل والمحيطين به. فيستطيع الطفل أن يحتفظ بالاتصال القائم بينه وبين من يرعاه عن طريق الإبتسام. كما يساعده الغضب والنفوز من إبقاء الغرباء بعيدا عنه، بينما يدفع حزنه وبكاؤه الراشدين الى الإنتباه اليه .

(٣) وتعمل هذه العلامات الإنفعالية على خدمة وظائف اجتماعية أخرى، فمثلا يمكن إعتبار ابتسام الطفل نمط من سلوك التحية، وعلامة للترحيب بشخص قدم الى الموقف الذى فيه الطفل. كما تمنع تعييرات الغضب والتهديد إمكانية المعتدى من الإعتداء عليه، بينما يمكن أن يكون الإبتسام علامة للتهدئة فى موقف صراع خاسر بين الطفل وأقرانه أوبين الطفل ووالدته. إنه من خلال المظاهر الإنفعالية يستطيع الوليد والطفل نقل رغباته وحاجاته، وتكون لديه وسيلة من الوسائل الأولى للتحكم فى البيئة الأجتماعية التى يعيش فيها الوليد أو الطفل .

الإبتسام عند الوليـد: Smiling

يعتبر الإبتسام من أولى التعبيرات الإنفعالية التي يعبر بعا الوليد عما يشعر به من أحاسيس إلى الأخرين. وهو أحد التعبيرات الانفعالية الإجتماعية. فالابتسام هو علامة إجتماعية. فالأطفال منذ مولدهم لديهم استعداد للتعبير عن الكثير من الإستجابات الإجتماعية. فالإبتسام من أكثر العلامات الأجتماعية المبكرة من حيث الإثارة لكل من الوالدين والباحثين أيضا.

كيف يبدأ الإبتسام عند الأطفال؟ كيف يتغير الإبتسام نتيجة نمو الطفل فى المراحل المختلفة ؟ ولماذا يبتسم الأطفال؟ هذه نماذج من الأسئلة الهامة التى لابد أن نجيب عنها عندما نتكلم عن الإبتسام عند الأطفال.

يبدأ الإبتسام مبكرا عند الأطفال، واذا ما دققت النظر فيمكن أن ترى الإبتسام حتى عند الأطفال حديثى الولادة، حيث يوجد ما يسمى بالإبتسام التلقائى أو المنعكس (Gewirtz 1965) Spontaneous or Reflex Smiling. وأحسن مثال لهذا النوع من الإبتسامات المنعكسة هو الإبتسامة التى تظهر نتيجة لمس الشفتين أو الخد.

ويعتبر معظم الإبتسام الميكر تلقائى ويعتمد على حالة الطفل الداخلية. ويميل الوليد فى الثلاثة أو الأربعة أسابيع الأولى من حياته الى الإبتسام عندما يكون مرتاحاً، أوُ فى فترات الفقوات السريعة للنوم (Emde, (REM) Rapid eye Movement Gaensbauer, & Harmon). كما توجد إختلافات بين الجنسين فى الإبتسام حتى عند الأطفال حديثى الولادة. فالبنات يظهرن إبتسامات تلقائية اكثر من الأولاد ويفسر البعض هذه الفروق بأن البنات قد يكن أفضل وراثيا من حيث الإستعداد للتعامل الإجتماعى مقارنه بالأولاد (Korner, 1974).

وفى الفترة العمرية بين الثلاثة والثمانية أسابيع الأولى ينتقل الوليد إلى المرحلة

الثانية من الإبتسام، حيث أنه لايستجيب فقط للأحداث الداخلية، ولكنه يستجيب أيضا لمدى أوسع من المثيرات الخارجية. بما فى ذلك المثيرات الإجتماعية كالأوجة والأصوات. وبالرغم من أن المنبه المبكر للإبتسام عند الوليد هو الصوت الإنسانى المرتفع، إلا أن إقتران الصوتِ والوجه، وخاصة الوجة المتحرك من أكثر المنبهات التى يمكن الإعتماد عليها كمنبهات للإبتسام فى السته شهور الأولى من العمر.

إن المظاهر الهامة للوجة الإنسانى والتى تعتبر منبهات فعاله للإبتسام عند المواليد العاديين تتغير مع نضج هذا المولود. فمثلا فى البداية يكون شكل العين هاماً، ثم يتبعه الفم وأخيرا تصبح تفاصيل الوجة وكل التعبيرات مهمة.

ولا تتساوى كل البيئات الاجتماعية فى كونها منبهات لعملية الإبتسام. فالأطفال الصغار البالغين من العمر ثلاثة أشهر، يظهرون زيادة فى الإبتسام عندما تعزز إبتساماتهم بابتسامات وأصوات أمهاتهم، أكثر من تلك الزيادة التى يظهرونها عندما تبتسم لهم سيدات غرباء عنهم. كما أن البيئات المحيطة لا تتساوى فى تأثيرها فى الحث على نمو الإبتسام، حيث يظهر الأطفال الذين نشأوا فى بيئات عائلية إبتساما أكثر من هؤلاء الذين نشأوا فى مؤسسات إيواء أو فى نظام الكيبوتر.

الضحك عند الأطفال :

عندما يصل الطفل الى سن الأربعة أشهر من عمره، لا يكون ماهراً فى الإبتسام فقط، بل يبدأ فى الضحك أيضا. والضحك إستجابة إنفعالية هامة فى حياة الطفل حيث أنها تلعب دورا هاما فى عملية التفاعل – مثل الإبتسام – بين الطفل والشخص القائم برعاتيه خاصة الأم أو من يقوم مقامها. (Sroufe 1978) أى يساعد الضحك فى تحقيق التقارب الإنفعالى والإجتماعى بين الطفل والمحيطين به. ولهذا يعتبراستجابة مرغوبه من المحيطين بالطفل.

وحتى بداية السبعينيات لم تكن هناك دراسات كافية عن تطور الضحك عند

الأطـفـال خـاصـة فى السنة الأولـى إلا أن دراسات سروف وزميـلـه ونـش (Sroufe & wunsch, 1972) حاولت مـلأ تلك الفـجوة فى معلوماتنا عن هذا المظهرالإنفعالى الهام. فلقد حاولا هذان الباحثان دراسة الضحك فى السنوات الأولى من العمر مع الإستعانة بالأمهات لمساعدتهم فى الدراسة. وكان الهدف من هذه الدراسة محاولة معرفة كمية الضحك التى يثيرها العديد من المثيرات المرئية أو السمعية أو المحسوسة أو الإجتماعية، على عينه من الأطفال تتراوح أعمارهم بين الأربعة أشهر والأثنى عشر شهرا.

وأشارت هذه الدراسة الى بداية ظهور الضحك عند سن أربعة شهور، ثم هناك زيادة كبيرة مع العمر فى عدد المواقف التى تثير الضحك، كما تتغير طبيعة هذه المثيرات التى تثير الضحك مع تطور العمر. فبينما تكون الإثارة الحسية فعاله مع طفل الخمسة شهور من عمره، يفقد الأطفال الأكبر سنا الإهتمام بهذه الإثارة.

وفى النصف الثانى من السنة الأولى يستجيب الرضيع أكثر الى الألعاب الإجتماعية مثل لعبة بخ أو ما يسمى بالأنجليزية (Peek a - boo) والمناظر المرئية والأنشطة الأخرى التى يستطيعون الإشتراك فيها مثل تغطية وكشف وجه الأم بقطعه من القماش

أما فى نهاية العام الأول وخلال العام الثانى من العمر. فيبتسم الأطفال ويضحكون بدرجة زائدة إستجابة للأنشطة التى يخلقوها بأنفسهم، فمثلا قد يضرب الوليد لعبة متحركة ويقلبها، ثم يضحك بطريقة صاخبة نتيجة الصوت أو الحركة التى تحدثها تلك اللعبة .

تفسير الإبتسام والضحك

والسؤال الأن لماذا يبتسم أو يضحك الطفل ؟

قليل من الظواهر النفسية التى لها تفسير واحد وينطبق هذا الرأى على

إنفعالات الإبتسام والضحك أيضا فى أى يوجد أكثر من تفسير لهذه الإنفعالات. فمثلا يرى بعض الباحثين أن الأبتسام عملية فطرية على حين يؤكد آخرون على دور التعلم والإكتساب، على حين يؤيد فريق ثالث على أهمية التعرف الإدراكى Perceptual recognition لتفسير الإبتسام والضحك.

والان نحاول أن نستعرض وجهات النظر المختفة لتفسير الإبتسام والضحك عند الأطفال.

أ - النضج وتفسير الابتسام والضحك:

هل الإبتسام فطرى؟ بمعنى أن جميع الأطفال لديهم هذه المهارة عند الميلاد. أى أن الأبتسام عبارة عن فعل منعكس موجود عند كل المواليد.

يؤيد البعض الرأى بأن الإبتسام والضحك لهما أساس فى عمليات النضج حيث أشارت الأبحاث التى أجريت على التوائم والمواليد غير الناضجين، أن التوائم المتماثلة يظهرون إنسجاما أكثر من التوائم المتشابهة من حيث بداية ظهور الإبتسام وفى كمية الإبتسام الإجتماعى.

كما تشير دراسات الإبتسام عند الأطفال غير الناضجين أيضا إلى دور عوامل النضج فى بداية ظهور الإبتسام، حيث تبين أن العمر الطبيعى للطفل عند الميلاد حوالى (٤٠) أسبوعا. ويبدأ معظم الرضع كاملى النضج عند الميلاد عملية الإبتسام بعد ست أسابيع من الميلاد. أى فى عمر تكوينى (٤٦) أسبوع، أما الرضع غير الناضجين أو المولودين فى (٣٤) أسبوع فعادة لا يبتسمون قبل سن ١٢ أسبوع بعد الميلاد أى عندما يصل عمرهم (٤٦) أسبوع بلغ العمر التكوينى (Dittrichova , 1969)

ب - التعلم وتفسير الابتسام والضحك:

وإذا قلنا أن العمر الزمنى أحسن منبىء لظهور الإبتسام عند الأطفال الصغار فان هذا يعود الى تأثير عوامل النضج فى هذه العملية. ومع أن وقت الإبتسام يمكن أن يحدد بيولوجيا، فانه من غير المفضل بدرجة عاليه القول بأن العوامل الجينية وحدها قادرة على تفسير الفروق بين الأطفال فى معدل نمو الإبتسام والضحك. رأينا أن معدل تكرار الضحك عند الصغار يختلف وفقا لنوع البيئة التى نشأ فيها هؤلاء الصغار.ويرى أصحاب نظريات التعلم لتفسير الفروق فى الإبتسام عند الأطفال، بأن الإثارة Stimulation التى يحدثها الكبار، خاصه المهتمين برعاية الطفل (سواء الأم أو من يقوم مقامها) والتى تتبع إبتسامة الطفل يمكن أن تزيد معدل الإبتسام. (Etzel & Gewirz , 1967) كما يمكن أن يعدل الإبتسام عن طريق الإثارات الإجتماعية .

حـ - التعرف الادراكى وتفسير الابتسام والضحك:

إن التفسير الجيد للإبتسام والضحك لا يجب أن يأخذ فى حسابه فقط مدى تكرار الإبتسام، بل يجب أن يفسر أيضا. لماذا تسبب الأحداث المختلفة الإبتسام والضحك فى أعمار مختلفة؟، أو بمعنى أخر لماذا تختلف مسببات الضحك بإختلاف الأعمار؟ ولماذا يبتسم الأطفال الرضع مع اللعب البسيطة، بينما الأطفال الأكبر لديهم إحتمال أكبر للإبتسام والضحك عندما يلعبون ألعابا متفاعلة ؟

ولعل وجهة نظر التعرف الإدراكى تعطينا أحسن تفسير لهذه المجالات من الإبتسام والضحك. وفقا لهذه النظرية فانه يمكن أن نجد أحسن فهم لنمو الإبتسام، بالنظر إلى الرضيع على أنه عضو نام قادر على تجهيز المعلومات، والذى يحاول وضع معنى للإثارة القادمة اليه. إن أحد الطرق التى يحاول فيها الرضيع عمل معنى للعالم الخارجى بتكوين التمثيلات العقلية Mental Representation للحوادث

الخارجية، وتسمى هذه الصور الداخلية بالإسكيما Schema بلغة بياجية .

إن قدرة الطفل فى الربط بين الإسكيما والمثير الداخل هو وسيلة الرضيع لعملية الفهم. إن تكوين الإسكيما للحدث الخارجى أو الربط بينها وبين المثير الخارجى هى مصدر السرور الذى يتميز بالإبتسام أو الضحك (Kagan , 1967).

ويوضح كاجان وزملاؤه العلاقة بين طبيعة تعبيرات الوجة وعمر الطفل وسلوك الإبتسام، فى دراستهم على أطفال الأربعة أشهر من عمرهم. فعندما شاهد الرضيع صورة فوتوغرافية لوجة عادى، أو وجة تمثال إنسانى، فقد إبتسم أكثر مما ابتسم عند رؤية، رسم (كروكى) ، أو وجة مشوه أو غير مرتب فى تكوينه ومختلف عن الوجة العادى. ولكن السؤال لماذا حدث هذا؟ أحد التفسيرات أن الإبتسام يمكن أن يظهر عندما يقابل الرضيع بين المثير والإسكيما، أى عندما تحدث إكتشافات معرفية. فالرضيع فى الشهر الرابع من عمره محكم معرفيا بتكوين إسكيما محدده نسبيا للوجه الإنسانى. وعند العرض العادى للوجه، توجد فترة قصيرة يتم فيها إستيعاب المثير عن طريق الإسكيما وبعد عده ثوان تحدث الإستجابة وهى الإبتسامة فى هذه الحالة. فالإبتسامة هى نوع من أنواع التعرف الإدراكى، أى أن الإبتسامة تظهر تابعة عملية التعرف الإدراكى للوجة، وتعكس تمثل المثير فى الإسكيما الموجودة لدى الطفل. ورغم أنه حدث بسيط لكنه هام بالنسبة للطفل.

ولقد تأيدت وجهة النظر هذه بحقيقة أن فترة (الكمون) أو الإنتظار النمطية بين بداية النظر للوجه العادى وظهور الإبتسام حوالى بين ٣ إلى ٥ ثوان تقريبا. وعادة لا تحدث الإستجابة فورا، ولكن بعد فحص الوليد للمثير المقدم له. إن رؤية هذه الظاهرة فى الحياة الواقعية، لهى أفضل دليل على أن الإبتسام هو نتيجة لعملية تعرف إدراكى يقوم بها الطفل فى الموقف.

وهكذا يمكن أن نلخص كل وجهات النظر السابقة فى القول، بأن ظهور الإبتسام والضحك ربما يكون محددا بيولوجيا، ولكن التطور النمائى لمثل هذا السلوك يتشكل عن طريقين هما القدرات المعرفية، وخبرات الطفل الإجتماعية.

إنفعالات الخوف عند الأطفال: Fear

فى نفس الوقت الذى ينمى فيه الطفل علاقة إنفعالية إيجابية مع بعض الأفراد الذين يعيشون حوله، فانه يتعلم أن يكون حذرا من الغرباء الذين لم يتعودهم من قبل. وبالرغم من إهتمامنا فى البحث عن الظواهر السلوكية العامه والتشابهات فى النمو المبكر عند الأطفال، الا أن هناك ظواهر سلوكية قليلة جديرة بالبحث والإهتمام مثل العلاقة بين الطفل والشخص الغريب. إننا اذا نظرنا الى بعض الأطفال فى السنة الأولى، قد نجد بعضهم يخافون من الغرباء ويعبرون عن ذلك إما بالبكاء أو البعد عن هذا الشخص.

الخوف من الغرباء:

يرى البعض أن الخوف من الغرباء - حتى وقت قريب - أو ما يسمونه رد الفعل مع غير المألوفين من الناس، حتمى وعام عند جميع الأطفال. كما يعتبر جزءا هاماً من التاريخ النفسى للطفل باعتباره من المعالم المميزة للنمو الانفعالى عند الأطفال.

إن سلوك الطفل فى الموقف مع الغرباء أو رد فعله فى هذه المواقف، ليس حتمياً ولا عاماً، بل يعتمد فى ظهورة على العديد من المتغيرات، بما فيها شخصية الطفل ذاته، وسلوك ذلك الشخص الغريب، والحالة النمائية للطفل.

ولعل هذا يتفق مع رأى كل من رنجولد، إكرمان (Rheingold & Eckerman ,1973) حيث نقدا النظرة للخوف من الغرباء عند الأطفال على أنه

رد فعل عادى لا مفر منه، بل قد تكون التحية والإبتسام هما رد الفعل المتكرر بالنسبة للغرباء عند بعض الأطفال.

تطور الخوف من الغربـاء :

والسـؤال الأن فى هذا المجـال كـيف ومـتى يبـدأ الخـوف من الغـرباء عند الأطفـال؟

رغم هذه القضية الجدلية - وكـما رأينا فيما سبق - إلا أن هناك قليلاً من الشك فى أن بعض الأطفـال الرضع يظهـرون الخوف، أو على الأقل الحذر كـرد فعل للناس غير المألوفين لهم. ولكن الحقيقة أن توقيت بداية هذا الإنفعال، وتكرار حدوثه، وشدة رد فعل الطفل تعتمد على مجموعة من العوامل.

إن ظهور الخوف مثله فى ذلك مثل ظهور الإبتسام حيث يكون تدريجيا أيضا. حيث يعتمد رد فعل الخوف، خاصة فى الأسابيع الأولى من العمر، على عوامل بيولوجية داخلية. وبالتدريج يصبح الطفل مستجيباً للأحداث الخارجية. وعلى كل حال يمكن القول بأن ردود فعل المخاوف المرضية تنشأ بطيئة مقارنة بردود الفعل الإنفعالية الإيجابية مثل الإبتسام.

ولقد تتبع إمد وزملاؤه (Emde , Gaensbauer & Harmon, 1976) فى دراسة طولية تطور ردود الفعل الناشئة من الخوف فى المواليد الجدد خلال السنة الأولى من عمرهم. وبعد أربعة أشهر من عمرهم كان الأطفال يبتسمون للراشدين غير المألوفين لهم أقل من معدل إبتساماتهم لأمهاتهم. كما يظهرون علامات مبكرة تدل على التعرف بالإبتسام القليل للغرباء. ومع ذلك فقد أظهر الرضع إهتماما كبيرا بالوجوه والأشياء الجديدة بالنسبة لهم. فالطفل ذو الأربعة أو الخمسة أشهر من عمره سوف ينظر عاده الى الغريب مدة أطول من ذلك القائم على رعايته والمعتاد على شكله.

كما وجد هؤلاء الباحثون أن هناك فترة مقارنه حيث ينظر فيها وليد الأربعة أشهر بين وجه الأم ثم وجه الغريب ووجه الأم. أما فى سن الخامسة الى سبعة أشهر يظهر الوليد تعبيرا هادئا أمام الغرباء. وأخيرا فى الفترة من سبعة إلى تسعة أشهر من العمر يظهر الوليد الضيق والخوف من وجود الغريب. وهكذا يمكن القول أن تطور رد فعل الخوف عند الطفل بالنسبة للغرباء يكون مسبوقا عادة بسلسة من الإستجابات الإنفعالية الأقل كثافة. ولا يظهر هذا الإنفعال فجأة.

الخوف من العمق.

وتبدأ ردود فعل الخوف فى الحدوث، ليس فقط نحو الغرباء، ولكن أيضا نحو عدد من الأمور المختلفة. ففى الفترة ما بين الشهر الخامس والتاسع من العمر، يظهر الرضيع خوفامن رؤية العمق – فى إختبار إدراك العمق Depth perception – عند تسعة أشهر أكثر مما يظهره فى سن الخمسة أشهر. كما حدثت تغيرات مماثلة فى معدل دقات القلب فى سن الخامسة الى التاسعة أشهر فى تجارب إدراك العمق. فلقد أظهر المواليد الجدد فى الخمسة أشهر من عمرهم بطأ فى معدل ضربات القلب إشارة الى أنهم ينتبهون إلى الشيء الجديد الذى أمامهم. وعلى العكس من ذلك زادت بسرعة دقات القلب فى سن التسعة أشهر عندما وضعوا فى تجارب إدراك العمق – خوفا من العمق، وهوما يشير إلى أن الوليد يحاول منع نفسه من الإثارة وتجنب الإستثارة (Hetherington and Parke, 1980 , p. 235).

إن التغيرات الحادثة فى الجهاز العصبى المركزى والتحولات المرتبطة بالعلميات المعرفية الإدراكية، قد تشكل أساسا لظهور ردود فعل الخوف فى هذه الفترة. كما أنه من المحتمل أن يكون هناك تغيير فى الأشياء والمواقف التى تثير الخوف مع تطور الأطفال خلال الزمن. فقد أظهرت دراسة (Barnetl , 1969) أن الخوف لم يتغير بوجه عام خلال مستويات مختلفة من العمر، ولكن تغيرت عده انواع خاصة من

الخوف مع مرور العمر، حيث تبين أنه مع نمو الطفل تُظهر المخاوف الخاصة بالمخلوقات الخيالية والأمن الشخصى تناقصا ملحوظا ومن المحتمل أن يعود ذلك إلى التقدم المعرفى خاصة الفهم الزائد للطفل عن القوانين التى تحكم العالم الطبيعى.

ومع إقتراب مرحلة المراهقة فهناك تغييرا ملحوظا، حيث زيادة الأهتمامات المدرسية والإجتماعية التى تزداد بطريقة ملحوظة وتدفع هذه التغيرات النمائية الطفل الى الإقتراب من مخاوف الكبار الراشدين التى تتسم بالخوف الإجتماعى مع قليل من المخاوف الخيالية.

تأثير السياق الأجتماعى فى تنمية الخوف من الغرباء

يعتبر السياق أو الموقف الإجتماعى هو أحد محددات رد فعل الطفل نحو الغرباء. فنادراً مايُظهر المواليد الذين يجلسون فى حجور أمهاتهم أى رد فعل خوف حين يقترب غريب منهم. ولكنهم يحدقون بشدة عندما يكونون فى مقاعدهم الخاصة على بعد أمتار قليلة من أمهاتهم، أو يتذمرون ويبكون عند إقتراب الغرباء (Morgan & Ricciuti, 1979)

وكما يؤثر وجود الأم أو القائم بالرعاية للطفل (الشخص المألوف)، فى رد فعل الطفل تجاه الغرباء، فإن ألفه المكان أو السياق المحيط مهم أيضا فى تكوين شكل تلك الإستجابة.

فقد أشار بعض الباحثين (Sroufe, Waters, and Matas, 1974) إلى وجود بعض علامات قليلة للخوف عندالأطفال ذى العشرة شهور من عمرهم فى رد فعلهم نحو الغرباء عندما تم إختبارهم فى المنزل، على حين أظهر حواى ٥٠ ٪ من الأطفال تقريبا إنفعال الخوف من الغرباء عندما تم إختبارهم فى معمل غير مألوف. وحتى كمية الزمن المسموح لهم به للألفة بالمكان قد تؤثر فى إحداث

إختلاف ملحوظ فى استجاباتهم للخوف من الغرباء. فقد أظهرت نسبة (٦٥ ٪) من المواليد ردود فعل سليمة بعد ثلاثة دقائق فقط. كما كان كل المواليد مستائين اذا بدأت الإختبارات فى الحال (أى بعد ثلاثون ثانية) . لهذا نقول بأن ألغة المكان أو السياق الإجتماعى محدد هام لرد الفعل الإنفعالى عند الرضيع.

لكن السؤال الهام هل يظهر كل الرضع ردود فعل الخوف نحو غير المألوفين من كل الأطفال أو الراشدين ؟

الخوف من الغرباء والبعد المكانى

للإجابة عن هذا السؤال الهام فحص كل من لويس وبركس (Lewis & Brooks, 1974) ردود فعل الأطفال الصغار للخوف من الغرباء فيما بين السبعة والتسعة أشهر من عمرهم، نحو رجل وأمرأة غريبين وطفل غريب أيضا (فتاة فى الأربع سنوات من عمرها)، ونحو أمهاتهم ونحو أنفسهم عن طريق الصورة المعكوسة فى المرأة. وقد تم قياس إستجابات الرضع على أربع مسافات، ١٥ قدم، ٨ أقدام، ٣ أقدام وأخيرا لمس الرضيع. وقد قيست استجاباتهم على مقياس ذى خمس نقاط حيث تشير الدرجة ثلاثة إلى محايد، ونقطة واحدة هى الأكثر سلبية، ٥ نقاط هى أكثر الأستجابات إيجابية. كما تنوع مقياس التعبير الوجهى من الإبتسامه الواسعة الى التجعيد فى الوجة حتى البكاء. بينما تنوع المقياس الحركى من الإقتراب من الشخص حتى الهروب بعيدا والوصول إلى الأم، وقد أشارت النتائج إلى ما يلى :

إن وجود الغريب فحسب لا يثير ردود الأفعال الإنفعالية السلبية، حيث يعتمد رد الفعل الوجدانى للطفل على المسافة بينه وبين الشخص الغريب، وفى أثناء إقتراب الأفراد من الطفل زادت الإستجابات السلبية وأصبح رد الفعل السلبى نحو الغرباء من الراشدين واضحا، بينما كان رد الفعل الإيجابى نحو الأم وذاته فى المرأة

أكثر ملاحظة فى الموقف.

ولعل من الأمور الهامة التى كشفت عنها تلك الدراسة السابقة هو رد فعل الأطفال الصغار نحو طفل آخر غير مألوف لهم، فكان الموقف على خلاف رد فعل الأطفال نحو الراشدين، حيث أظهر الأطفال رد فعل إيجابى معتدل. وهكذا يمكن القول بأن خصائص الغرباء المثيرة محددات هامة فى إمكانية إثارة الخوف عند الأطفال من عدمه. ومن الواضح أن الأطفال الصغار لا يظهرون الخوف من كل أنواع الغرباء.

الخصائص الجسمية والخوف من الغرباء:

ولقد قام هذان الباحثان أيضا (Brooks & Lewis, 1976) بدراسة تتبعية تاليه حيث إستخدما الراشدين والأطفال والأقزام كغرباء فى هذه الدراسة، وذلك لمعرفة ما اذا كان الطول، أو شكل الوجه هما اللذان يثيران الخوف. وقد أظهر الأطفال من سن سبعة أشهر إلى أربع وعشرين شهرا ردود أفعال سلبية أكثر نحو الراشدين، مثل العبوس والتحرك بعيدا عن كل من الراشد والقزم، أكثر مما أظهروا نحو الطفل، مما يدل بما لايدع مجالا للشك أن الحجم وحده ليس هو المثير الملاحظ الذى يستخدمه الأطفال الصغار فى تقييم (ادراك) الغرباء فالشكل الوجهى أيضا عامل هام أيضاً.

أثر سمات شخصية الغريب:

كما أن الخصائص الجسمية ليست هى فقط العوامل الهامة فى هذا الموقف مسلوك الغريب يسبب إختلاف أيضا. فنحن الكبار نستجيب للشخص الودود النشطء المنبسط أكثر من إستجاباتنا للشخص الهادىء السلبى. وكذلك الحال بالنسبة للأطفال الصغار فى مرحلة المهد الأولى يحدد سلوك الغرباء رد فعل الوليد وكيفية تصرفه فى الموقف. فعند مقابلة شخص غريب نشيط ودود (يبتسم،

يتحدث - يقلد - يلعب) يظهر أطفال الإثنى عشر شهرا خوفا قليلاً. بل أكـــثر من ذلك لقد كان الأطفال الصغار إجتماعـيـين بدرجة عالـية مع هذا الغريب وقلدوه، ولعبوا معه وتفاعلوا. (Ross & Goldman, 1977)

وعلى العكس من ذلك، في حالة الغريب السلبى الهادىء فيـقـضى معه الرضيع أقل وقتا، وأقل لمسا، وأقل لعبا معه. فالغريب ليس فقط غريبا، ولكنها الطريقة التي يتصرف بها الغريب هى التى تسبب هذه الفروق .

الخـوف والتـعلم :

وفقا لرأى نظريات التعلم، فان الخوف لا يحدد فطريا، بل يتـعلم الأطفال الخـــــوف من أمـــور معينه في بيئتهم ويمكن أن يتم ذلك بطريق مباشر خلال الإشتـراط الإجـرائى Instrumental Conditioning أو الإشـتـراط البـسـيط Classical Conditioning .

والمثال الشائع للإشتراط الإجرائى فى تعلم الخوف، هو لمس الطفل الصغير للموقد الساخن، فيكون الألم هو نتيجة لمس الموقد. وبسبب هذه النتيجة غير الساره يتعلم الأطفال الإبتعاد أو تجنب هذا الموقد الساخن فيما بعد.

أما من حيث الطريقة الشرطية البسيطة، وهى لا تركز على النتيجة بل الأحداث التى ترتبط مؤقتا باستجابة معينة. ووفقا لوجهة النظر هذه، يتعلم الطفل الصغير الإبتعاد عن الأشياء أو حتى الناس لإرتباطهم بالمثير المخيف غير المتعلم. فقد يتجنب الطفل المعاقب هذا الوالد أو المعلم.

ووفقا لمصطلحات الإشتراط البسيط يمكن أن يكون الصوت العالى هو المثير غير الشرطى (الطبيعى) Unconditioned أو ما يسمى (UCS) وكل ما يرتبط مع هذا المثير الطبيعى يسمى بالمثير الشرطى Conditioned Stimulus. وترى هذه النظرية أن نتيجة تكرار ربط العوامل التى كانت محايدة أو غير مثيرة للخوف مع

حدث طبيعى مثير للخوف، فان هذا العامل المحايد يصبح مثيرا للخوف هو أيضا .

ولعل دراسة واطسن (Watson) القديمة عن تعلم الخوف عند الطفل ألبرت الصغير هى خير مثال لهذا النوع من التعلم الشرطى البسيط. فقد لاحظ واطسن أن الصوت العالى الذى ينتج عن قرع عمود من الصلب يثير ردود فعل الخوف عند هذا الطفل الصغير البالغ من العمر إحدى عشر شهراً كما أن هناك أشياء قليلة أخرى أثارت هذا الخوف. ولقد تم إختيار فأر أبيض لم يشعر الطفل نحوه بأى خوف، ومن خلال سلسلة من المحاولات، عرض واطسن الفأر على الطفل ولكنه فى كل مرة كان يحدث صوتا مفاجئا. ومع أن الطفل لم يكن يخاف الفأر من قبل، الا أنه أصبح وجود الحيوان بدون الصوت كافيا لظهور ردود أفعال واضحة للخوف.

لقد تعلم ألبرت الصغير عن طريق الإشتراط البسيط أن يخاف من الفأر، بل أكثر من ذلك فقد عمم الطفل خوفه لجميع الأشياء المشابهة، كالأشياء ذات الفراءأو الصوف الأبيض، مثل الأرنب أو الكلب الأبيض أو معطف الفراء. ولقد أظهر الطفل الخوف حتى من قناع بابا نويل .

ولتحديد ماإذا كان تأثير التعميم مرحلة إنتقالية مؤقته أم دائمه، أعاد واطسن بعد شهر إختبار الطفل مره أخرى. ومع أن ردود الفعل الانفعالية قد قلت، إلا أن هناك دلائلاً تشير إلى وجود تعميم الخوف المشروط. ولقد أيدت الدراسات التالية على الأطفال نظرية الإشتراط البسيط لاكتساب الخوف .

ولكن يجب أن نلاحظ أن التعلم الشرطى البسيط ليس هو الطريقة الوحيدة التى يتم بها تعلم الخوف. إن ملاحظة ردود الفعل الإنفعالية فى الناس الأخرين تجاه الأحداث البيئية، حيث تشكل هذه الملاحظات ردود فعل الأطفال عند رؤيتهم لهذه الأحداث.

ففى دراسة قام كل من فين وشورت (Venn & Short 1973) تم بتعريض أطفال الحضانه لفيلم يوضح طفلا فى الخامسة من عمره يصرخ وينسحب عندما تقدم له أمه دميه بلاستيك عبارة عن (ميكى ماوس). كما يتضمن الفيلم رؤية مثير آخر محايد عبارة عن دمية (بطة مصنوعة من المطاط) ومع إعطاء إستجابة محايدة فى هذا الموقف. وفى إختبار لاحق تبين أن الأطفال يتجنبون الإقتراب من ميكى ماوس، وهو المتغير المثير للخوف، أكثر من تجنبهم دميه البطة وهو المثير المحايد. وفى هذه الدراسة تم تحقيق الإشتراط البسيط لكن من خلال الملاحظة.

وفى مواقف طبيعية أخرى قد تحدث ظواهر سلوكية مشابهة، فقد يعلم الوالدان بدون قصد أولادهم الخوف من أشياء معينه عن طريق تمثيل الخوف من وجود هذه الأشياء. فالطفل الذى يرى والده يقفز صارخا خوفا من رؤية ثعبان، ربما يظهر رد فعل خوف مشابه عند رؤية الثعبان فى المستقبل. وهكذا ينشأ خوف الطفل من الثعبان نتيجة رؤية در فعل والده الإنفعالى فى مثل هذا الموقف .

التعلـق عنـد الأطفال : Attachment

يبتسم الرضيع فى الثلاثة شهور من عمره عند رؤية أمه، أكثر من ابتسامه عند رؤية الغرباء. وقد يبكى هذا الرضيع بعد ذلك بثلاثة أشهر أخرى عندما تتركه أمه بعيدا وقد يحبو نحوها بعد شهور قليلة قادمة، عندما يواجه مواقف غير مألوفة له. وتعتبر هذه التطورات إنجاز متميز من جانب الطفل يتمثل فى نمو التعلق الإجتماعى، الذى يحاول فيه الرضيع أن يكون بجانب أفراد معينين وليس أى شخص.

وتعود الأهمية الكبرى لسلوك التعلق كظاهرة مثيرة، إلى أنه يزيد من تأثير الوالدين فى عملية التطبيع الإجتماعى التالية للطفل. فالطفل الذى نمى لديه تعليقاً بوالدية يميل إلى الإهتمام بالحصول على عاطفة الأبوين، وإستحسانهم من خلال

إختيار أنواع السلوك الإجتماعى المرغوب فيه، أكثر من الطفل الذى فشل فى تنمية مثل هذه العلاقة الإجتماعية الخاصة مع بعض الراشدين فى البيئة.

إن الخصائص الوالدية وأساليب ممارساتهم فى تنشئة الأطفال وتأثير سلوك التعلق على النمو الإجتماعى والإنفعالى للأطفال من أكثر الموضوعات المرتبطة بالتعلق والتى ركزت عليها النظريات والأبحاث المختلفة فى هذا الميدان.

نظريات تفسير التعلق :

لقد ظهرت نظريات عديده تحاول تفسير تطور التعلق عند الأطفال ومن. هذه النظريات، نظرية التحليل النفسى ، ونظرية التعلم، والنظرية الإيثولوجية Ethological Theory* ويضع كل تصور إفتراضات عن دور الرضيع فى نمو عملية التعلق، والمتغيرات الهامة فى هذه العملية، وكذلك العمليات الأخرى المسئولة عن التعلق عند الأطفال.

(١) نظرية التحليل النفسى : Psychoanalytic Theory

لقد تأثر البحث فى موضوع التعلق عند الأطفال بصورة مباشرة أو غير مباشرة بنظرية التحليل النفسى. وفقا لهذه النظرية فإن الأنشطة الوالدية فى رعاية الوليد، مثل التغذية التى هى جوهرية لحياة الرضيع، تكون هامة جداً فى تكوين عملية التعلق، كما تفترض مدرسة فرويد أن الوليد لدية حاجة فطرية للمص التى تتفاعل وتعدل بخبرات التغذية الحقيقة، وتصبح الحاجة للإرضاء أو الأشباع الفمى خلال عملية المص، وأشكال أخرى من الإثارة المرتبطة بالفم، سببا فى تعلق الوليد بثدى الأم المشبع، ثم تعلقة بعد ذلك بالأم نفسها.

---

* مشتقة من علم الايثولوجيا ويعنى الدراسة المقارنة لسلوك الحيوانات فى بيئاتها الطبيعية

(٢) نظرية التعلم : Learning Theory

لقد أكد كل من أصحاب نظريات التعلم ونظـرية التحليـل النفسى، على أهمـية موقف التـغـذية فى نمو التـعلق عنـد الطفـل. (Sears, Maccoby & Levin, 1957)

وفقا لوجهة نظر نظريات التعلم، يكتسب القائم بالرعاية قيمة إيجابية خلال إرتبـاطه بعـملية الإرضـاء ونقص الجـوع (الدافع الأولى). وتكتـسب الأم نتيـجة ملازمتها لعملية التغذية المرتبطة بنقص الحاجة، خصائص التدعيم الثانوية، وبالتالى يتم تقديرها بذاتها فيما بعد. بمعنى آخر يصبح وجود الأم أمر مرض للطفل، حيث يطور الطفل حاجته المكتسبة إلى الإتصال بالأم، تلك العملية التى نطلق عليها التعلق.

ويقبل قليل من الناس وجهة نظر أن التغذية هى البيئة الوحيدة المسئولة عن نمو التعلق الإجتماعى عند الطفل. حيث تشير دراسات هارلو وزمرمان (Harlow and Zummerman 1959) والمرتبطة بالأمـهـات البـديلة التى تصنع من القـمـاش ومن السلك فى تجارب القرود، أن القرود الصغيرة تفضل أمهات القماش، حتى حين يقدم لهم الطعام من الأم التى صنعت من السلك

ومن الواضح أن خفض (أو إختزال) دافع الجوع - رغم أهميتة إلا أنه ليس ضروريا لنمو التعلق عند القرود الصغيرة. كما تخبرنا بعض الدراسات الإنسانية فى هذا المجـال، بأن التنوع فى أنواع الرعاية هى مؤشرات ضعيفـة فى التنبئو بتعلق الرضيع (Hetherington and Pake 1980 p . 22). فمثلا فى إحدى الدراسات التى أجريت لدراسـة تعلق الأطفـال فى إسكتلندا، وجد أن الرضع كونوا تعلقـات مـع بعض الأفراد الراشدين مثل الأباء والأقـارب الآخـرين، الذيـن لهم أدوار قليلة - أو ليس لهم أدوار بالمره فى العناية المعتـادة بالطفل، مـثل التـغـذية أو التنظيـف

(Shaffer & Emerson, 1964) ولكن هؤلاء الراشدين يقدمون أكثر من التعدية، فهم يقدمون أنواعا أخرى مختلفة من الإثارة للطفل

ويقترح بعض أصحاب نظريات التعلم أن الإثارة المرئية أو السمعية أو الملموسة، والتى يقدمها الراشدون من خلال تفاعلهم اليومى مع الرضع هى التى تعتبر أساسيات لنمو التعلق عندهم.

وينجذب الوليد أولا نحو الناس، لأنهم من أهم وأكثر المصادر الثابته والتى يمكن الأعتماد عليها للإثارة. كما أن بعض الأفراد المعينين يزودوا الطفل هذه الإثارة المرضية بانتظام، فيقيم الطفل هؤلاء الأفراد، ويصبحوا عندئذ موضوعات للتعلق

إن الخاصية الهامة فى تفسير نظرية التعلم، هى أن التعلق ليس عملية فطرية أو عريزية (حيث أنها تنكر مثل هده الأفكار) ولكنها عملية تتطور خلال الزمن نتيجة التفاعل المرضى مع أفراد مهمين فى بيئة الطفل إن أصحاب نظريات التعلم يعتبرون التعلق عملية دات الجاهين، والتى ينمى فيها كل من الطفل والوالدين التعلق بالأخر

وجدير بالذكر أن عملية تعلق الوالدين بالطفل من المحتمل أن يبدأ مبكرة حد بعد الميلاد، بينما تعلق الطفل بوالدية ينمو بالتدريج خلال الشهور السته أوالسبعة الأولى من الحياة

(٣) النظرية الإثيولوجية Ethological Theary

وتؤكد نظرية جون بولى (John Bowlby) الإثيولوجية على الطبيعة التبادلية لعملية التعلق. حيث إقتراح هدا العالم نتيجة تأثره بالنظرية التطورية وملاحظة سلوك الحيوان، أن التعلق يكون نتيجة مجموعة من الإستجابات الغريزية. والتى تعتبر هامة لحماية وبقاء النوع كما يظهر سلوك الطفل مثل البكاء والإبتسام والمص

والإلتصاق والمتابعة (أو الملاحظة) الإهتمام الوالدى الضرورى واللازم لحماية الطفل، وتشجيعه الإتصال بينه وبين الأم .

كما تكون الأم مستعدة بيولوجيا للإستجابة لتلك المثيرات التى تصدر عن وليدها كما يكون الوليد فى نفس الوقت - ميالا للإستجابة للمشاهد والأصوات والرعاية التى يقدمها له القائمون على رعايته. ونتيجة هذه الأنظمة البيولوجية المبرمجة - بلغه بولبى - يطور كل من الوليد والأم التعلق المتبادل بين كل منهما والآخر.

ويقلل بولبى - مثل بقية أصحاب النظريات المعاصرة الآخرى، من أهمية موقف التغذية فى تكوين وتنمية سلوك التعلق. ولكنه يؤكد صراحة على الدور النشط لأنظمة الإشارات الإجتماعية المبكرة عند الوليد - مثل الإبتسام أو البكاء فى تكوين التعلق.

وتوجد خاصية أخرى فى هذه النظرية من الأهمية الإشارة إليها وهى تأكيدها على التطور المشترك للتعلق الذى يُكَوِّن فيه كل من الوالدين - وليس واحداً فقط - عملية التعلق. (Bowlby , 1973)

إن وجهة نظر بولبى فى أن هذه السلوكيات المبكرة مبرمجة بيولوجياً موضع تساؤل كبير. ومن المحتمل أن يكون رأى أصحاب التعلم أكثر ملاءمة وكفاءة فى تفسير ذلك التحول الذى تلعبه الأنظمة الإشارية المختلفة فى مراحل نمائية مختلفة. (Hetherington & Parke, 1980) .

نمو التعلق عند الأطفال : Attachment Development

إن سلوك التعلق لايظهر فجأة عند الأطفال، وإنما ينشأ فى سلسلة مستمرة من الخطوات خاصة فى الست شهور الأولى من الحياة، يمكن تحديدها فى الخطوات الثلاث التالية

١ – ينجذب الوليد إلى كل الموضوعات الاجتماعية، ويفضل الأدميين على الأشياءالجامدة.

٢ – يتعلم الوليد بالتدريج التفريق بين الناس المألوفين وغير المألوفين.

٣ – ينمى االوليد القدرة على تكوين علاقة خاصة مع أفراد معينين من الذين يسعى لبقاء الإتصال بهم لما يحققوا له من مزايا. وتعتبر هذه المرحلة الأخيرة هى البداية الحقيقة لعملية التعلق.

ومن المعروف عن تفضيلات الوليد الإدراكية، أنه ينجذب إلى الوجوه الإنسانية فى عمر مبكر جداً. ولقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الوليد يستطيع التعرف على أمه فى سن مبكرة تصل إلى أسبوعين. فعندما ثم عرض وجوه الأمهات، ووجوه الغرباء على الأطفال من خلال فتحه فى أسرتهم (أمهدتهم)، نظر الأطفال الرضع فترة أطول إلى وجوه أمهاتهم. كما يستطيع الطفل فى سن شهرين التفرقة ليس فقط بين الأمهات والغرباء بل بين الأمهات والأباء (Carpenter , 1975).

وتستمر عملية الألفة فى الشهور القليلة التالية، حيث تزداد معرفة الوالدين بالسمات المميزة لأولادهم. فهم يتعلمون الأمور التى تساعد على إبتسام وضحك أطفالهم. كما يتعلم بالتالى الأطفال الصغار السمات الفريدة للقائمين على رعايتهم مثل الوجوه، والأصوات، والحركات. لكن الوليد لا يعترض فى هذه الفترة على رحيل هؤلاء المألوفين له. أما فى الشهر السادس أو السابع من العمر، تبدأ مرحلة جديدة هى مرحلة التعلق،،التى يسعى فيها الوليد بنشاط إلى الإتصال بأفراد معينين، وربما يعترض على رحيلهم بالبكاء.

ولقد قام كل من شيفر وإمرسون (Schaffer & Emerson) بدراسة مشهورة على (٦٠) رضيعا فى اسكتلنداً، والتى لاحظا فيها الأطفال لمدة أربعة أسابيع

منفصلة أثناء السنة الأولى من العمر. ثم عملاً متابعة لاحقة فى عمر الثانية عشر شهرا كما شاركت الأمهات بتقديم تقارير مفصلة عن إحتجاجات أطفالهن فى مواقف معينه وذلك خلال المقابلات الشهرية مع الباحثين. كما تمت ملاحظة استجابات الخوف عند الأطفال الصغار نتيجة الإقتراب الزائد للغرباء القائمين بالمقابلة.

ولقد أشار كل من شيفر وإمرسون إلى وجود مراحل واضحة فى نمو التعلق عند الأطفال الصغار، حيث يتجة من التعلق غير المميز إلى التعلق الفردى ثم التعلق المتعدد. (Shaffer & Emerson , 1964)

ففى السته شهور الأولى من الحياة طور الرضيع تعلقا غير مميز للناس بصفة عامة، فلقد بكى ليلفت إنتباه الأقرباء والمعارف والغرباء على حد سواء. وعلى الرغم من ذلك ففى السبعة أشهر من عمره، ظهرت تعلقات مركزة بأناس معينين، يعترض الطفل بالبكاء عندما ينفصل عنهم، خاصة الأم. كما أن كثيرا من الأطفال تعلقوا بأكثر من شخص واحد.

أما عند الأطفال الأكبر سنا، فيوجد تحول واضح من أنواع السلوك غير الناضجة فى الإعتماد على الآخرين، مثل اللمس أو المسك أو العناق، إلى الأمور الأكثر نضجا، والتى تتمثل فى البحث عن جذب إنتباه الآخرين، أو الإستحسان الإجتماعى.

الفروق الفردية والتعلق:

وهناك فروق فردية واضحة فى تعلق الأطفال بالأخرين سواء كانت هذه الفروق فى قوة هذا التعلق أو فى معدل السرعة التى يمرون بها من الصور والأشكال الأقل نضجاً، إلى الصور والأشكال الأكثر نضجا، أو حتى فى الوقت الذى يظهر فيه التعلق. وتعود هذه الفروق إلى طريقة الأم فى رعاية طفلها، كما

تعود إلى الناحية، المزاجية للطفل أيضا. (Bee , H. 1981)

ولقد أظهرت بعض الدراسات تأثيرات العوامل الثقافية والفروق الفردية فى توقيت ظهور سلوك التعلق. فدراسة الأطفال الرضع فى أوغندا بينت ظهور تعلقات معينة فى وقت مبكر، وخوف من الغرباء فى وقت متأخر مقارنه بالعينة الأسكتلندية. (Ainsworth, 1963) .

ويلعب المستوى المعرفى للطفل دورا هاما فى ظهور تعلقات معينة. فيجب على الرضيع - قبل حدوث هذه الإستجابات - ليس فقط أن يفرق بين الأم والغرباء، ولكن يجب عليه أن يعى أن الناس موجودون حتى عندما لا يستطيع أن يراهم. أى لابد للطفل من أن يطور ما يسمى باستمرار الموضوع Object Permanence أو أن الأشياء مستمرة فى الوجوده حتى عندما تختفى عن العين. فلا يمكن أن يعترض الطفل بالبكاء على شخص لا يراه أمامه، اذا لم يدرك أن هذا الشخص لا يزال موجودا حتى عندما لا يراه . أى أن صورته مازالت موجودة فى تفكير الطفل.

النمو المعرفى والتعلق:

كما تلعب العوامل المعرفية دورا هاما أيضا فى كمية الإعتراض التى يظهرها الأطفال عند الإنفصال عن الغرباء، حيث يظهر الإعتراض الزائد عندما يستطيع الطفل التعرف على أنه فى موقف غير عادى أو أنه مع ناس غرباء، أو أن شيئا يحدث غير متوقع، فلقد تبين أن الأطفال يعترضون عندما تتركهم أمهاتهم فى المعمل أكثر من الإعتراض عندما تتركهن فى البيت. كما أنهم يعترضون فى البيت أكثر اذا ما غادرت الأم البيت بطريقة خفية أكثر من إعتراضهم على رحيلها من الباب العادى للبيت. (Kagan 1971)

كما يمكن أن يلعب النمو المعرفى للطفل دورا ولو صغيرا فى التحول التدريجى فى طرق التعبير عن التعلق. فيصبح التقارب الجسمى أقل أهمية مع نمو

الطفل، ولذلك يقل تأثير رحيل الأم عند الأطفال الأكبر سنا. كما يصبح الأطفال أكثر تفهما لأسباب إنفصالهم عن أمهاتهم، كما يعون أن الأنفصال سيكون مؤقتا. ومع زيادة التفاهم يستطيع الولدان تقليل تأثير الإنفصال عن طريق تقديم تفسيرات لرحيلهم.

ولقد إهتمت إحدى البحوث الحديثة نسبيا أن توضح دور التفسيرات التى تعطيها الأمهات لأطفالهن فى تغيير ردود فعل الأطفال بالنسبة لعملية الإنفصال. فقد تركت الأمهات أطفالهن فى السنتين من عمرهم بمفردهم فى حجرة مع إختلاف فى اسلوب المغادرة وذلك لمعرفة أثر التفسير الشفهى على سلوك الطفل. ففى إحدى الحالات تم إعطاء التعليمات للأمهات أن يتسللن من الحجرة دون تقديم أى تفسيرات. على حين أخبرت أمهات آخرات بأن يخبرن أطفالهن بأنهن راحلات ثم عائدات بعد قليل. بينما قامت أمهات فى فريق ثالث بإخبار الطفل بأنهن راحلات مع اقتراح نوع النشاط للطفل الذى يجب أن يمارسة حتى العوده. وكانت النتائج واضحة، فقد قام الأطفال الذين أخبرتهم أمهاتهم شفويا بأنهن راحلات باللعب أثناء غياب الأم أكثر من الأطفال الذين تسللت أمهاتهم دون أى تفسير. ودليل أخر على الدور تلعبه العوامل المعرفية فى تنظيم ردود الفعل للإنفصال يأتى من العلاقة بين القدرة المعرفية للطفل ونشاط الطفل أثناء فترة الإنفصال. فالأطفال ذوو المستويات العليا للنمو المعرفى توافقوا أحسن ولعبوا أكثر خلال غياب الأم مقارنة بالأطفال الأقل فى قدراتهم المعرفية . (Weinraub & Lewis , 1977)

كما تتنوع ردود فعل الأطفال لعملية الإنفصال بتنوع العوامل التى تشمل السياق الذى حدث فيه الإنفصال، والناس الأخرون الحاضرون، وعمر الطفل. وبصفة عامة يمكن القول بأن ردود الفعل للإنفصال تقل مع نمو الطفل وذلك لمعرفته بأن الأم ستعود.

سلوك الوالدين ونمو التعلق عند الأطفال :

- ما الذى يحدد نوع وشكل تعلق الوليد بوالديه ؟

- ما التفاعلات الهامة بين الوالدين والطفل التى تحدث فى سنوات المهد الأولى وتؤثر فى عملية التعلق ؟

لقد حاول شيفر وإمرسون فى دراستهما التى سبق الإشارة إليها (Shaffer & Emerson , 1964) الإجابة عن هذه الأسئلة. فلقد تعلق الصغار بالراشدين الذين يستجيبون لإحتياجات الأطفال وبكائهم، والذين غالبا ما يتجه إليهم الأطفال بتلقائية ويتفاعلون معهم. وفى حالة الأمهات غير المثيرات، والآتى يتجاهلن الإحتكاك مع أطفالهن، الا فى حالة الرعاية الجسمية الروتينية، مقارنه بالأباء المثيرين، فقد مال الأطفال أكثر إلى تكوين تعلق مع الأباء، رغم وجود الإتصال الروتينى اليومى بكمية أكثر مع الأم.

كما أن الخبرات الباكرة من حيث الإيداع للطفل فى مؤسسات عامة، وقلة الإثارة والإحساس من العوامل الهامة التى تؤثر فى نمو تعلق الطفل المبكر. حيث أشارت الدراسة الطولية التى قامت بها عينوورث والتى استعملت فيها مقاييس الملاحظة المباشرة للتفاعل بين الطفل والأم أكثر من الأعتماد على تقارير الأمهات، إلى أن الإثارة الوالدية، خاصة فى الإستجابة لاشارات الرضيع هى عوامل مهمة للغاية فى تكوين الإرتباط (Ainsworth, M.1974) .

ولقد راقبت تلك الباحثة وزملاؤها مجموعة من الأمهات البيض المنتميات إلى الطبعة المتوسطة، وهن يتفاعلن مع أطفالهن فى جلسات إمتدت أربع ساعات، كل ثلاثة أسابيع، من الميلاد حتى سن ٥٤ أسبوعا. وبعد مرور السنة الأولى من العمر تم ملاحظة تعلق الطفل وسلوكه الإستكشافى فى شكل سلسلة من المواقف المقننة التى تشمل وجود الأم أو غيابها، وشخص غريب، أو ما يسمونه بالموقف

الغريب وحيث تبين وجود فروق واضحة بين إستجابات الأطفال لهذا الموقف الغريب. كما كانت مجموعة من الأطفال متعلقة بطريقة واضحة بأمهاتهم، كما ظهر من خلال محاولاتهم المستمره بين الحين والأخر للإقتراب ولمس الأمهات. كما كان هناك سلوك جاد لمحاولة الوصول إلى الأم التى تركت الطفل يجابة موقفا غريبا بمفرده. ولقد أحس الأطفال بالأمان الكافى للإستكشاف والتعامل مع البيئة الغريبة التى تحيط بهم، عندما كانت أمهاتهم حاضرات فلم يتشبثوا أو يبكوا، ولكنهم كانوا فضولين ونشطين فى تعاملهم مع اللعب، والأشياء الأخرى الموجودة فى هذا الموقف غير المألوف لديهم رغم وجود أمهاتهم معهم. أما فى المواقف المألوفة مثل البيت مثلا - رغم وجود فترة قصيرة من الإنفصال، فنادرا ما يضطرب هؤلاء الأطفال، مع أنهم يرحبون ترحيبا حارا عند عودة الأمهات.

كما يجب الإشارة بأن الأسلوب الخاص للرعاية ليس هو العامل الوحيد المهم لتكوين التعلق، ولكن المهم هو الإستجابة لإحتياجات الطفل والإحساس بذلك. فلقد أظهر بعض الأطفال فى الدراسة السابقة أزمات شديدة متكررة من البكاء، سواء كانت الأمهات حاضرات أو غائبات، مع نقص الميل فى الإتصال بالأم، أو أظهروا غموضا فى عملية الإتصال بأشياء مثل البحث عن التقارب غير المستمر، مع الدفع الغاضب بعيدا ورفض الأم، ولقد أطلق على مثل هؤلاء الأطفال المرتبطون القلقون وتبين أن أمهاتهم تعوزهن الحساسية فى التفاعل مع الأطفال خلال مواقف التغذية المبكرة.

وتشير بعض الدراسات إلى أن خبرات الأمان أو القلق السابقة فى تعلق الأطفال، يمكن أن توجد فى مواقف التفاعل المختلفة، حتى اللعب وجها لوجه مع الوالدين. فلقد فحص كل من بلهر، لبرمان، وعين وورث (Blehar, Leibrman and Ainsworth, 1977) أنماط اللعب وجها لوجه بين الطفل والراشد فى الفترة العمرية من ستة أسابيع وخمسةً عشر أسبوعا، ثم قيموا نوعية

التعلق فى سن الثانية عشر شهرا، لقد كان الأطفال المرتبطون إرتباطا آمنا فى السنة الأولى، هم الأكثر استجابة فى اللعب مع أمهاتهم، مقارنه بالأطفال القلقين فى تعلقهم، فقد شجعت الأمهات التفاعل الإجتماعى وكانوا أكثر ميلا الى الإستجابة بطريقة حساسة وأسلوب متوقع بالنسبة لسلوك أطفالهن. أما الأطفال الرضع القلقين فى تعلقهم، فكانوا أكثر رفضا للإستجابة وأكثر سلبية فى اللعب المبكر الذى يعتمد على المواجهة، مقارنه بالأطفال الأمنين فى تعلقهم فقد مالت أمهات الأطفال القلقين فى تعلقهم. إلى كونهن فاقدات الحس قاسيات فى تعاملهن.

وحتى فى هذه المرحلة المبكرة من العمر، فقد كان الأطفال الأمنيون فى تعلقهم أكثر إيجابية فى إستجابتهم لأمهاتهم مقارنة باستجابتهم للوجوه الغريبة فى اللعب وجها لوجه. بينما كان الأطفال القلقون فى تعلقهم مستجيبين بدرجة متساوية سواء للمألوفين أو غير المألوفين لهم.

* * *

الفصل الثانى عشــر
النمو الإجتماعى عند الأطفال

- مقدمـة.
- النمو الإجتماعى والسلوك الإجتماعى.
- التنشئة الإجتماعية.
  - أنواع التنشئة الإجتماعية.
  - الأسرة والتنشئة الإجتماعية.
  - التفاعل بين الطفل والوالدين.
  - تنشئة الطفل الجماعية.
  - الأمهات العاملات.
  - الفروق الإجتماعية الإقتصادية الثقافية.
  - الفروق بين الجنسين.
- الأستقلال والاعتمادية.
- العدوان.
  - تعريف العدوان.
  - الاحباط والعدوان.
  - دور الأسرة فى تنمية العدوان.
  - وسائل الاعلام والعدوان.
  - تطور العدوان عند الأطفال.
  - الفروق الفردية فى العدوان.

الفصل الثانى عشر

النمو الإجتماعى عند الأطفال

Social Development

مقدمــة:

من الأمور المعروفة أن الطفل كائن إجتماعى منذ الأيام الأولى فى حياته، يؤثر فى الأخرين كما يتأثر بهم بدرجة ملحوظة. ويتشكل سلوك الطفل الإجتماعى خلال عمليات التنشئة الإجتماعية التى يتم فيها التفاعل الإجتماعى بين الطفل وبقية أفراد الأسرة الأخرين . فالأسرة تحاول إكساب الطفل منذ البداية ثقافة المجتمع ما فيها من عادات وتقاليد وقيم ولغة ومعايير إجتماعية وأنماط السلوك المرغوبة وغيرها.

ويلعب الوالدان بصفة عامة والأم بصفة خاصة أدورا هامة فى عملية التنشئة الإجتماعية خاصة فيما يقدمان من نماذج للسلوك وما يقومان به من أساليب التعزيز لأنواع السلوك المختلفة.التى يقوم بها الطفـــل (محمود منسى – سيد الطواب، ١٩٩١).

النمو الاجتماعى والسلوك الاجتماعى:

ويقصد بالنمو الاجتماعى تلك التغيرات الحادثة التى يمر بها الطفل منذ لحظة الميلاد وخلال المراحل العمرية المختلفة، والتى ترتبط بالعلاقات الإجتماعية كما تبدو فى عملية التنشئة الأجتماعية وإكتساب القيم والعادات والتقاليد والمسايرة والقيادة وغيرها ويظهر هذا النمو الإجتماعى للطفل فى سلوكه الإجتماعى.

ماذا يقصد بالسلوك الإجتماعى Social Behavior

يقصد بالسلوك الإجتماعى هو ذلك النوع من السوك الذى يصدر عن الطفل

ويتأثر فيه بالأخرين المحيطين بـه، سـواد كانـوا حاضـرين أم غائبين، ذلك لأن الحاضرين حتى فى غيبتهم يمثلون حقـائق واقعة فى المجال الإجتمـاعى للطفـل (سيد الطواب، ١٩٩٠).

وللسلوك الأجتماعى أهمية كبرى خاصة تفاعل الطفل مع عالم الكبار المحيطين به، لما له من أهميـة فى عملية النمو بصفة عامة، والنمو العقلى واللغوى بصفة خاصة.

.(Bee, H. 1981)

فالتفاعل مع الكبار والصغار يعد من الأمور الهامة لتنمية المهارة العقلية للطفل وإكتساب اللغة، فالطفل يحتاج إلى علاقات فعاله ومرضية مع الناس الآخرين، ويجب عليه أن ينمى الأساليب والطرق المناسبة لتحقيق توافقة الإجتماعى مع الآخرين المحيطين به.

ويمثل سلوك الطفل مع الأخرين أهمية خاصة بالنسبة للوالدين. خاصة تلك الأمور المتعلقة بالسلوك العدوانى Aggression أو سلوك الإعتماد على الأخرين أو الإستقلال عنهم، أو حتى تعلقة بالأخرين.

أما المواقف الأجتماعية فيقصد بها تلك المواقف التى تتضمن مثيرات إجتماعية سواء تلك التى يتعامل فيها الطفل مع فرد آخر ومع جماعة من الأفراد. كما تشمل المواقف الإجتماعية تلك المواقف التى يتفاعل منها الطفل مع المنتجات الثقافية المادية أو المعنوية مثل اللغة والدين والقيم والعادات والتقاليد (سيد احمد عثمان، ١٩٧٠). ويسمى علماء النفس الإجتماعى هذه المواقف الأجتماعية بالمجال الأجتماعى للفرد، وهو الذى يتميز بوجود الآخرين سواء كان هذا الوجود مباشراً أو غير مباشر عن طريق إرتباطة بحوادث معينة مرتبطة بخبرات وذكريات سابقة.

ويبدأ النمو الإجتماعى للطفل خلال السنة الأولى بالعلاقات الإجتماعية مع الوالدين والأخوة والأخوات. وتلعب الأم دورا هاما ورئيسيا فى تطبيع الطفل وتنشئة. أما فى السنة الثانية من العمر فيزداد إتساع البيئة الإجتماعية للطفل ويتطور سلوكه الإجتماعى حيث تبدأ العلاقات الأجتماعية مع الأطفال الأخرين. وتزداد دائرة هذه العلاقات كما تزداد أهميتها فى العام الثالث من العمر حيث ينمو عند الطفل فى هذه الفترة الوعى بالذات والإدراك الإجتماعى، كما تبدأ بعض القيم والمبادىء والضمير،والمعايير الإجتماعية فى الظهور. (حامد زهران ١٩٧٧)

كما تنمو فى هذه الفترة الصداقة حيث يستطيع الطفل فى هذه المرحلةالمبكرة أن يصادق الأخرين، ويلعب معهم بطريقته الخاصة التى تتميز بالتمركز حول الذات والأنانية.

التنشئة الإجتماعية Socialization

ماذا يقصد بالتنشئة الأجتماعية ؟ هى العملية التى يتم فيها تشكيل معايير الفرد وقيمة ودوافعه واتجاهاته وسلوكه لتتمشى مع ما هو مرغوب ومتفق عليه ومناسب لدوره الحالى والمسقبلى فى المجتمع، وهى تبدأ منذ اللحظات الأولى للميلاد.

وتلعب بعض الجماعات والتنظيمات المختلفة فى المجتمع أدوراً رئيسية فى عملية التنشئة الإجتماعية. فالوالدان والإخوة والأقران والمعلمون يقضون وقتا طويلا لتوصيل القيم وتوجية وتعديل سلوك الأطفال. كما تقوم بعض المنظمات مثل المدرسة أو المسجد أو الكنيسة وكذلك المؤسسات الأخرى مثل الصحافة والإذاعة أو المكتبات العامة وغيرها بنقل الثقافة بمعاييرها الإجتماعية والأخلاقية من جيل إلى جيل.

ويرى كل من (Hetherington , and Parke 1980) أن التنشئة الإجتماعية هى العملية التى فيها يُعلم أفراد جدد فى المجتمع قواعد وقوانين اللعب الإجتماعى، حيث تحاول وكالات التطبيع الإجتماعى المختلفة مساعدة الأفراد الجدد لتبنى القوانين والقواعد التى تساعدهم على اللعب بنفس الطريقة التى يلعبونها.

والطفل الصغير لا يرى الأمور بنفس الطريقة التى يراها الكبار. فالقواعد والقوانين بالنسبة له عملية عرفية وسيئة حيث تحرمه من المتعه والاشباع. فقد يبدو له أن الأكل بأصابعة أفضل وأسهل من الأكل بالمعلقة أو الشوكة وغيرها. كما قد يبدو له أن التدريب على استخدام المرحاض عملية غير ضرورية، وكذلك سكوته التام فى الفصل الدراسى عندما يتحدث المعلم من الأمور غير المحببة، خاصة وأن المعلم لا يتحدث معه بالذات أو مباشرة.

ولما كانت التنشئة الإجتماعية تتضمن دائما تأخير المتعة أو قبول العرف والمعايير، والإهتمام برفاهية الأخرين أكثر من الذات، فكيف يمكن للطفل الصغير أن يسلك وفقا لقوانين المجتمع فى هذه العملية ؟

وتلعب الأسرة والآقران والمعلمون أدوراً هامة فى ضبط عملية التنشئة الأجتماعية، بالرغم من أن هذه الجماعات تلعب أدوراً مختلفة فى علاقتها بالطفل، إلا أن الجميع يشاركون فى بعض العمليات الشائعة فى تشكيل قيم الطفل واتجاهاته وسلوكه. فكل واحدة من هذه المجموعات تؤثر فى الطفل خلال عمليات التهذيب المباشرة، أى من خلال وضع القوانين ومعايير السلوك ومحاولة الأطفال إتباعها عن طريق الثواب والعقاب. وتقدم كل مجموعة السلوك الذى يكتسبة الطفل خلال التعلم بالملاحظة. كما يزود المنزل والمدرسة وجماعة الأقران بالمواقف التى يكون للطفل فيها الفرصة لتدريب مهاراته الإجتماعية المكتسبة الجديدة.

أنـواع التنشئـة الأجتمـاعيـة :

تختلف معايير وأهداف التنشئة الأجتماعية وطرقها وأساليبها باختلاف المجتمعات وأحيانا داخل المجتمع الواحد باختلاف الثقافات الفرعية فى هذا المجتمع وكذلك تختلف فى المجتمع الواحد بإختلاف الفترة الزمنية التى تحدث فيها هذه العملية.

فالسلوك المرغوب والمشجع فى أحد المجتمعات قد يعتبر سلوكا - مرضيا وغير مرغوب فى مجتمع آخر، مثل شرب الخمر الذى يعتبر سمة مميزة لبعض المجتمعات، ويعتبر من الأمور الكريهة وغير المرغوبة فى مجتمعات آخرى، كما أن التباهى القبلى والذى يعتبر وسيلة للتعبير عن المكانة الإجتماعية، قد يعتبر كنوع من البرانويا (Paranoid) أوجنون العظمة فى بلاد أخرى. وكذلك حجر الأطفال الصغار فى السنوات الأولى من حياتهم فى أكواخ صغيرة بدون لعب وبعيد عن الشمس والهدؤء بسبب إعتقادهم أن الهواء المنعش وضوء الشمس والتراب مضر بصحة الطفل، مثل هذا السلوك يعتبر فى نظر بعض الأمهات حرمان جسيم خاصة فى نظر الأمهات الآئى يزودن أطفالهن باللعب التربوية والأسرة المزينة بالصور، وإعطاء الأطفال حمام شمس يومى ومحاولة المشى فى المنتزهات. وحتى فى الثقافة الواحدة، تحدث أحيانا تغيرات جوهرية فى أهداف التنشئة الأجتماعية والطرق المستخدمة لإكساب القيم والسلوك للأطفال الصغار.

ففى الولايات المتحدة وخلال السنوات (١٩١٠ - ١٩٣٠) وفى أثناء قمة المدرسة السلوكية Behaviorism بقيادة جون واطسن Watson، اعتبر خبراء تنشئة الأطفال أن الطفل موضوع للإشتراط والتشكيل المنتظم. ولهذا قد أعطى قليل من الإنتباه لحاجات الطفل ومشاعره أو مشاعر الوالدين، أو الإختلافات الموجودة فى الإستعدادات الوراثية، أو الخصائص المزاجية للطفل. لقد أعطى علماء

السلوكية دورا كبيرا للبيئة والعوامل الإجتماعية المحيطة، وإعتقدوا أن السلوك الأجتماعى المرغوب يمكن تشكيلة عند أى طفل، كما يمكن تحقيقه اذا عوقب سلوك الطفل غير الإجتماعى، واذا لم يترك الحرية لهذه الأنواع غير المرغوبة من السوك فى التعبير عن نفسها. وكذلك إذا اشترط السلوك الإيجابى بعناية وكوفىء فى نظام جيد ومضبوط لتنشئة الأطفال. وفى ظل هذه الفلسفة كان هدف الوالدين تشكيل العادات الطيبة، وتجنب أو إبعاد نمو العادات السيئة. ولقد أشار واطسن إلى أن الولدين يجب ألا يسرفا فى تقبيل الطفل وحضنه بل يعاملاه بطريقة حساسة مثل الراشدين الكبار.

إن تأثير واطسن الواسع قد إنعكس فى أدب الأطفال الشائع فى ذلك الوقت، حتى أن الكتب الحكومية الرسمية والتـــ ى نشرها مكتب الولايات المتحدة للأطفال بعنوان العناية بالرضيع Infant Care يشير بأنه لا يسمع للطفل أن يمص أصابعة، وإذا دعت الصورة يمكن ربط يده فى سريره بالليل، أو وضع سائل كرية فى أصابعة، أو وضع قفاز فى يده أثناء النهار.

كما إقترح أيضا أن عمليات التغذية والتدريب على إستخدام المرصاض تحدد بدقة وفق جدول زمنى محدد. ودورات التغذية تحدد كل أربع ساعات،و الأطفال يعاقبوا لتوسيخ أنفسهم. كما يوصى بوضع الأطفال على المرحاض فى الأوقات المحددة من اليوم ويبقوا حتى تتم عملية التبول أو التبرز. كما نصح الآباء ترك الأطفال يبكون، خوفا من تعزيز هذا السلوك غير المقبول عن طريق حملهم وهزهزتهم أو تهدئتهم، وهكذا يؤكد هذا الإتجاه القلق والشقا ء ولا توجد بهجة فى علاقة الوالدين بالطفل (Hetherington and Parke, 1980).

وفى السنوات التالية ومنذ الثلاثينات حتى الستينات من هذا القرن ظهر اتجاه أخر فى تنشئة الأطفال أكثر تسامحا، والذى نصح فيه الوالدان بالتركيز على مشاعر

الطفل وإمكاناته. ويرجع الفضل فى هذا التحول إلى تأثير نظرية فرويد فى علم النفس وتأكيدها على دور الحرمان المبكر والقيود فى نمو الكبت الذى يعتبر الأساس لكثير من المشكلات الإنفعالية عند الأطفال.

كما يوجد تأثير أخر فى عمليات التنشئة الأجتماعية للأطفال، ألا وهو تأثير أرنولد جيزل Gessell صاحب نظرية النضج الذى أكد أهمية استعداد الطفل لعمليات التعلم والتنشئة الإجتماعية. فعندما يكون الطفل مستعدا من حيث نضجة المناسب واللازم، وفى المرحلة العمرية المناسبة للتدريب، فعمليات التطبيع أو التعلم تكون أسهل وأيسر مثل الفطام أو التدريب على إستخدام المرحاض والصور الأخرى للضبط الذاتى التى يمكن أن تمارس بصورة أفضل سهولة وأقل توترا لكل من الأم والطفل. وعندما يكون الطفل مستعدا بيولوجيا، فانه غالبا سيقوم بتدريب نفسه بأقل قدر من التشجيع للوالدين.

وقد أُعطى هذا الإتجاه المتحرر فى تنشئة الأطفال دفعه قوية إضافية من رجال التربية التقدميين من أمثال جون ديون Dewey وأصحاب علم النفس الإنسانى من أمثال ماسلو Maslow, I. وروجرز Rogers, C. تلك الإتجاهات التى بدأت تظهر بوضوح فى الأربعينيات من هذا القرن، حيث إعتقد هؤلاء المفكرون أن الأطفال لديهم قدرة فطرية على التعلم والنمو بطريقة بناءه وخلاقة لتحقيق إمكاناتهم، حين يكونوا أحراراً للإكتشاف والنمو فى بيئة مفتوحة ومقبولة.

وفى منتصف الستينيات ظهر تأكيد مستمر على دور الحب الوالدى فى تطبيع الطفل وتنشئة، الأمر الذى يظهر الأن فى النصائح التى يقدمها خبراء التربية للوالدين بأن يلعبوا دورا أقل تسامحا وأكثر إيجابية فى تشكيل سلوك الطفل وتطوره. فالوالدان يجب أن يضعا حدودا ويكونا مصدر سلطة أكثر من كونهما تسلطيين فى صناعة القرارات، خاصة فى المجالات التى لا يستطيع فيها الطفل عمل الأحكام المعقولة.

كما يجب أن يسمعا وجهة نظر الطفل وأن يوضحا قيودهما ونظامهما وألا يكونا تسلطيين في استخدام قوتهما في ضبط الطفل بأسلوب غير مقبول أو عدواني عقابي.

الأسرة والتنشئة الأجتماعية :

مع أن كثيرا من العوامل الإجتماعية والجماعات المختلفة تؤثر فى عملية التنشئة الإجتماعية للأطفال، إلا أن الأسرة هى من أكثر الوكالات التى تقوم بهذه العملية تأثيرا فى تطبيع الطفل وتنشئة. وبالرغم من أن البعض ينظر إلى عملية التنشئة الأجتماعية كعملية يقوم فيها الوالدان بتشكيل سلوك الطفل، إلا أنه من المفضل وأكثر دقة أن ننظر إلى هذه العملية على أنها عملية تشكيل مشتركة بين الجميع.

وينظر إلى الأسرة على أنها نظام معقد يتضمن وظائف مترابطة ومتداخلة بين الأعضاء، هذه الوظائف يمكن أن تتعدل وتتغير وفقا للتغيرات فى الشكل أو سلوك أحد أفراد الأسرة. مثل هذه التغيرات الأن هى زيادة معدلات الطلاق وتأثيره على الأسرة من حيث غياب أحد الوالدين Single Parent، وكذلك عمل الأم الذى أثر كثيرا فى نظام الأسرة.

فالأسرة أحد الوكالات الإجتماعية العديدة التى تسهم فى عمليات التنشئة الإجتماعية للطفل، والتى تمثل أهمية خاصة فى هذا المجال، حيث تعود هذه الأهمية إلى حقيقة أن أعضاء الأسرة تمثل الإحتكاكات الإجتماعية الأولى المباشرة والوحيدة فى سنوات الطفل الأولى، والتى تعتبر جوهرية فى نمو الطفل الإجتماعى.

ولقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن النمو الإجتماعى خلال السنوات الأولى يتأثر إلى حد كبير بالجو الأسرى العام، وكذلك العلاقات الإجتماعية داخل

الأسرة وخارجها. كما يتأثر أيضا باتجاهات الوالدين نحو الطفل. كما تتأثر نوع العلاقة الإجتماعية بين الطفل وأمه بكثير من العوامل التى منها شخصية الأم وسنها وتعليمها وخلفيتها الإجتماعية والإقتصادية، وكذلك سلوك الطفل وشخصيته ونمو العقلى والحركى (Stern, D 1977)

وسوف تشكل التفاعلات والعلاقات الإنفعالية بين الرضيع ووالديه توقعات الطفل وإستجاباته فى العلاقات الإجتماعية التالية. كما يقوم الوالدان بتنقية الإعتقادات والقيم والإتجاهات من الثقافة التى يعيشان فيها وتقديمها للطفل بطريقة شخصية فريدة مختارة. وتؤثر شخصية أحد الوالدين واتجاهاته ومستواه الأجتماعى الإقتصادى ودينه وجنسية وتعليمة فى تقديمة للقيم والمعايير الثقافية لأبنائه. فما تقدمه الأم المتعلمة المتدينة الفقيرة لإبنتها من معايير وقم ومعتقدات وسلوك دور، يختلف عما يقدمه الأب الفنى الجاهل الملحد لإبنه من هذه القيم والمعايير.

كما تختلف معايير ووسائل وأساليب تحقيق التنشئة الإجتماعية بإختلاف الثقافات، بالرغم من وجود بعض المهام التى تبدو عامة فى كل الثقافات. فيجب على الأطفال فى كل المجتمعات أن يصلوا إلى تحقيق أمور معينة وأهداف متشابهة إذا أرادو أن يكونوا أفراداً ناجحين ومقبولين فى مجتمعاتهم. لكن الأسلوب الخاص المستخدم عن طريق الوالدين فى مساعدة أطفالهم فى تحقيق هذه المهام أو الأهداف والتعبير عنها أمور قد تبدو غريبة جدا من مجتمع إلى مجتمع.

ولقد حاول كثير من الباحثين تحديد العلاقة بين الخصائص والإتجاهات الوالدية وتنشئة الطفل وشخصيته ونموه المعرفى والإجتماعى. وكان الإفتراض الغالب فى مثل هذه الدراسات أن السلوك الوالدى يحدد شكل سلوك الطفل على الرغم من أن معظم هذه الدراسات التى إهتمت بتنشئة الطفل دراسات إرتباطية فى طبيعتها. ولهذا فالعلاقة السببية تكاد تكون معدومه فى مثل هذه الدراسات. فمثلا

أشارت نتائج الدراسات التى إلى وجود علاقة بين العقاب الجسمى والنبذ عند الوالدين والعدوان والجنوح عند الأبناء الذكور. لا تعنى هذه النتائج بالضرورة أن ممارسات الوالدين هى التى أدت إلى السلوك المنحرف عند الأبناء، إنه يمكن القول أيضا بأن مطالب هؤلاء الأبناء غير المعقوله وسرعة إنفعالاتهم وتوتراتهم جعلت الوالدين يستخدمان طرقا أكثر عنفا لضبط هولاء الأبناء.

إنه فى مثل هذه الحالات فقد يبدأ الوالدان بتقديم النصح والإرشاد للأبناء، فاذا لم يؤد هذا الأسلوب إلى النتيجة المرغوبة أو كان غير فعال، فالحرمان المعتدل من بعض المزايا، مثل الحرمان من الفسح أو مشاهدة التليفزيون لمدة أسبوع، فاذا لم يصح هذا الأسلوب يلجأ الوالدان إلى الضرب الخفيف. فاذا كانت كل هذه الأساليب غير ناجحة قد يصبح الوالدان أكثر إحباطا وعقابيين ومتطرفين فى تأديبهم. ويلجأن إلى طرق كثيرة للتعايش مع هذا الطفل العدوانى. وأخيرا قد ينبذ الوالدان هذا الطفل. فالنبذ لا يأتى إلا بعد سلسلة من الأساليب الأخرى.

وكما يؤثر الوالدان فى تنشئة الطفل وتطبيعه، يؤثر الطفل أيضا فى تطبيع الوالدين. فالطفل الصغير الذى يستيقظ ليلا بالرغم من محاولة والدية المتكررة لتركه يبكى فترة ثم يصمت ولكنه يصر على ذلك وينجح فى تحقيق هدفه. وكذلك الطفل الذى يجبر والدية على تحقيق مطالبة وحاجاته الزائدة، أليس هذا نوعا من التطبيع للوالدين.

أما فى حالة الأطفال المزعجين الذين يساء معاملتهم عن طريق الوالدين، فان سلوك هؤلاء الأطفال يبدو أحيانا أنه يسهم فى قسوة الوالدين، مع العلم أن معظم أباء وأمهات مثل هؤلاء الأطفال غالبا غير ناضجين إنفعاليا وغير مستقرين ومحبطين.

ويعاني كثير من هؤلاء الأطفال المزعجين من شذوذ الميلاد مثل الشذوذ الجسمى والعقلى والتهيج الإنفعالى والبكاء الزائد والحاد والسلبية، وأنواع السلوك الأخرى التى تثير غضب الوالدين بدرجة أكثر من الحالات العادية.

كما يشعر الوالدان أحيانا أنهما أسيء معاملتهما عن طريق الطفل المساء معاملته. وقد يعتبر هذا الإدراك السلبى لهذا الطفل المزعج عن طريق الوالدين وسيلة لتبرير قسوتهم الشخصية.

ولقد لوحظ أن الأطفال الآخرين فى الأسر التى بها هؤلاء الأطفال المزعجين لايساء معاملتهم مثلهم، وأنه فى بعض الحالات عندما تحرك الأطفال المساء معاملتهم من بيوتهم الخاصة، ووضعوا فى بيوت وأباء بالتبنى (لم يمارسوا الفلظة والعنف مع الأطفال من قبل) أساءو معاملة هؤلاء الأطفال بعنف أشد.

إنه ليس منصفا أن نقول بأن الطفل المقهور (المحطم) هو المسئول عن نفسه أو حالتة دائما، إنه نتيجة ظروف إجتماعية معينة، فإن هذا الطفل مشارك فعال فى تشكيل إستجابات والدية كما فى التفاعلات الأخرى بين الوالدين والأطفال الأخرين.

وجدير بالذكر أن التفاعل الإجتماعى داخل الأسرة أثناء عملية التنشئة الإجتماعية لا يحدث فقط بين الوالدين والطفل، بل يحدث بين كل أفراد الأسرة وبعضهم البعض.

وأخيرا يجب أن نعترف بأن الأسرة توجد فى مجتمع أكبر منها يؤثر فيها، فالفقر والمجاعات والإضطراب الإجتماعى والأمراض الجسمية والنفسية سوف تؤثر بالتأكيد فى وظائف الأسرة بطرق مختلفة عن التأثيرات الأخرى مثل الثراء والمميزات الإجتماعية الأخرى. فالأسرة الواحدة قد تعمل بطرق مختلفة فى مواقف مختلفة وتحت ظروف متباينة.

التفاعل بين الطفل والوالدين :

يوجد لدى العديد من الوالدين أفكار عن الخصائص الشخصية أو الإجتماعية التى يرغبان تحقيقها فى أطفالهم، وكذلك يعرفان الطرق المختلفة لتنشئة الطفل والتى يمكن إتباعها لتحقيق هذه الخصائص المطلوبة. وكما توجد عدة طرق تؤدى إلى السلوك الإجتماعى المرغوب. توجد أيضا عدة طرق تؤدى إلى السلوك الإجتماعى غير المرغوب. وفى نفس الوقت لا توجد معادلة أو وصفة سحرية لتحقيق التنشئة الإجتماعية الفعالة للأطفال. إن التدريبات الوالدية يجب أن تتكيف مع حاجات الطفل الأساسية ومزاج الطفل كفرد نامى. وكل تعلق للوالدين مع الطفل، أو للطفل مع الوالدين فى سنوات المهد الأولى يعتبر أساساً للعلاقات، الأسرية التالية. وبالرغم من التأثيرات البيئية المعروفة على نمو الطفل وشخصيتة فان بعض الأطفال لديهم مناعة نسبية ضد بعض الأمراض البيئية.

تنشئة الطفل الجماعية Communal Child - Rearing

توجد تجربة إسرائلية فى تنشئة الأطفال لعله من المفيد الإشارة إليها فى هذا الصدد حيث أنها تؤدى إلى إختلافات فى شخصية الأطفال، حيث تعيش نسبة صغيرة من أطفال المجتمع الإسرائيلى فيما يسمى بالكيبوتز Kibbutz، وهى مجتمعات زراعية تعطى الأطفال فوائد ومزايا التربية الجماعية فى جزء أو فترة من اليوم ، وتترك الرعاية الوالدية بقية الوقت. إن نظام الكيبوتز يساعد فى حل مشاكل تربية الأطفال خاصة مع الأمهات العاملات، وكذلك فى القضاء على بعض مشكلات المراهقين التى أهمها محاولة الإستقلال عن الوالدين والأسرة، الأمر الذى توفرة لهم هذه الجماعات. فقد وجد علماء النفس أن حياة الأطفال تختلف فى هذه الجماعات بشكل واضح مقارنة بالأطفال فى الأسر العادية.
(Fong & Resnick , 1980)

وتختلف هذه الجماعات فى حجمها لتصل إلى عدة مئات من الأسر، حيث يعيش الأطفال بعيدا عن والديهم، وينشأون فى مجموعات كل حسب عمره حيث تكون كل مجموعة تحت رعاية إحدى المربيات أو المدرسات لرعايتهم. ويستمر الوالدان فى أن يكونا المسئولين الأساسيين عن الطفل، بالرغم من أن اتصال الطفل بوالدية أقل إستمرار مقارنة بالأسر العادية سواء فى المجتمع الأمريكى أو حتى فى المجتمع الإسرائيلى ذاته.

ويكون للأطفال فى الكيبوتز علاقة كبيرة بأقرانهم حيث يمضون وقتا قليلا جدا بمفردهم، كما يتعودون فى سن مبكرة على الإنفصال عن والديهم لمدة يوم أو يومين. الأمر الذى يؤدى إلى تعلم هولاء الأطفال الإستقلال فى سن مبكرة جدا مقارنة بالأطفال العاديين. إن المربية هى التى تتولى رعاية الطفل، وهى التى تعلمه الإنضباط والنظام وحسن السير والسلوك، لهذا يكون لدى الوالدين الوقت الكافىء للتفرغ لدورهم فى إعطاء الدفء والحنان وتوفير الغذاء لأطفالهم. كما أن لأطفال الكيبوتز دائرة كبيرة من الأصدقاء أكثر بكثير من أطفال الأسر العادية. كما وقد تكون المربية فى غالبية الأحيان مصدرا للحب والحنان والعطف.

وفرق أخر بين أطفال الكيبوتز وأطفال الأسر العادية فى أنهم لا يعتمدون إقتصاديا على والديهم، فكل الأطفال والكبار أيضا يحصلون على قوتهم وإعاشتهم من المجتمع الذى ينشأون ويعملون فيه مع الأخرين، لذلك فان أطفال الكيبوتز يميلون لأن يكونوا أكثر إستقلالا وإعتمادا على النفس. ونتيجة هذا النوع من التربية نجد أن المراهقين فى هذه الجماعات ليس لديهم نفس الخلافات مع والديهم كما هو الحال فى الأسر العاديةخاصة فى المجتمعات الغربية، فهم لا يضطرون للكفاح من أجل الحرية فهى موجودة فعلا.

الأمهات العامـلات : Working mothers

منذ فترة قصيرة، كانت نظرة بعض الناس فى بعض المجتمعات إلى عمل الأم بأنه ذو تأثير كبير على نمو الطفل ونشأته، تأثير لا يقل عن تأثير غياب الأب. ولكن البحوث الميدانية قد فشلت فى تأييد فكرة أن التنشئة الاجتماعية للأطفال Socialization تتأثر بعمل الأم خارج المنزل. ويبدو أن أطفال الأمهات المشبعات والراضيات نفسياً سواء يعملن فى وظائف بأجر أم لا، على درجة كبيرة من التوافق الشخصى والإجتماعى. (Etaugh, C. 1974)

ولقد هاجمت الدراسات الحديثة الإدعاء بأن الأمهات العاملات يتركن أطفالهن بدون إشراف، وبالتالى يصبح هؤلاء الأطفال جانحين. إن الشراف غير الكافى هو الذى له علاقة بالجنوح بعض النظر عن وضع الأم العاملة. فليس هناك تقصير وإهمال لأطفال الأمهات العاملات أكثر من أطفال الأمهات غير العاملات.(Hoffman, L, 1974)

إن الذى يهمنا أكثر هو إستقرار بيئة الطفل وموقف الأم تجاه عملها. فلقد ثبت أن الإهمال المنزلى أو التقصير غالبا ما يحدث أكثر حيث الأمهات تقيمن بالعمل من وقت لأخر، أكثر مما يحدث فى الأسر التى تقوم فيها الأم بعمل منتظم. إن الأم التى تعمل من حين لأخر وبدون إنتظام قد يكون رمزا وعلامة لبيت غير مستقر، غالبا ما يكون فيه الأب غائبا أو غير كفء أو زواج غير مستقر.

إن الضرر الذى يحدث للأطفال من الناحية النفسية عندما تعمل الأم خارج المنزل عادة ما يزداد إذا لم تكن هناك رعاية وعناية بديلة للطفل، أو اذا كان البيت مملوءاً بالمشاحنات والشد العصبى، لأن الوالدين لم يفلحا فى الوصول إلى إتفاق فى أسلوب ونمط حياتهما.

إن عمل أو وظيفة الأم خارج البيت ليس له صله أو علاقة مباشرة بمشاكل الأطفال. إن الإستقرار المنزلى هو المفتاح لحل هذه المشكلة (Woods , 1972)

الفروق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فى التنشئة الإجتماعية:

بالرغم من أن مجتمعنا المصرى يعمل على تضيق الفجوة بين الطبقات وتضيق الفروق الإجتماعية بينها، لكن فى الحقيقة هذه الفروق والإختلافات فى تنشئة الطفل موجودة فعلا فى كل المجتمعات إعتمادا على الحالة الاقتصادية للمجتمع بصفة عامة والأسرة بصفة خاصة، وكذلك المستوى التعليمى للوالدين. لكن مهما كانت الحالة الإجتماعية والإقتصادية للأسرة فان كل الأمهات يميلين إلى إعطاء أطفالهن نفس الدرجة من الرعاية الجسمية. وقد تبين أن أمهات الطبعة المتوسطة أكثر واقعية فى التعامل مع أطفالهن على حين أن أمهات الطبقة العالية الأفضل تعليما يملن إلى معاملة أطفالهن بطريقة أكثر دفئا وحنانا وأكثر تفهماً وقبولاً، كما أنهن أقل تدخلا فى شئون الصغار وأقل منعا وتحريما فى معاملتهن (Tulkin and Kagon 1972)

أما أمهات الطبعة الدنيا فلديهن الميل والرغبة فى معاملة أطفالهن بالعقاب الشديد خاصة فى التدريب على استخدام المرحاض والإحتشام والعدوان. أما الوالدان اللذان، نالا حظاً أوفر وأفضل من التعليم فيفضلان أسلوب الحوار اللفظى أو التفاهم والمدح والثناء فى معاملتهما مع أطفالهما.

واذا كانت أمهات أطفال الطبعة الدنيا تحاول تعليم اطفالهن الإحترام، فان أمهات الطبقة المتوسطة تحاولن غرس معايير للسلوك والأخلاق بحيث تكون مرشدا عاما، أو تحاول أن تعلم الأطفال الإستفادة من طاقتهم وإمكاناتهم إلى أقصى الحدود.(Fong and Resnick , 1980) وهكذا تنبثق كثير من هذه الفروق فى المعاملة الوالدية للأطفال من مستوى التعليم السابق للوالدين.

إن دراسة أسر الطبقة المتوسطة والدنيا مع الأبناء الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ – ١٦) سنه، بينت أن هناك نضالاً فى القوى أو النفوذ بين الاباء والأمهات وهؤلاء الأبناء. ففى أسر الطقة المتوسطة كان نفوذ وسيطرة الأب تدعو إلى الإطمئنان والأمان نسبيا مهما كانت أعمار الأبناء. على حين نجد أن الأب فى الأسر المنتمية للطبقة الدنيا يميل إلى أن يفقد سلطته على إبنه المراهق. (Jacob, 1974) هذا ما بينته الدراسات فى المجتمع الأمريكى. ماذا عن مراهقينا؟

العوامل الثقافية :

تتباين وتتأثر أهداف التنشئة الإجتماعية مع تباين وتغاير القيم والمعتقدات الخاصة بثقافة كل أسرة. فعلى سبيل المثال فان أسلوب الرعاية الذى تمارسة الأم الأمريكية ينتج أطفالا يتصفون بالنشاط والقدرة اللغوية العالية. وعلى العكس ما يحدث مع أطفال الأسر اليابانية الذين يتصفون بالهدوء والقناعة والرضا. أما الأسر الصينية ذات الروابط الاجتماعية المتينة التى تعطى كثيرا من الرعاية والعناية والأمان والإطمئنان والثقة، فهى تنتج أطفالا أقل عرضة للجناح والعدوان. (Fong and Resnick 1980)

ولكن إستيعاب الإتجاه السائد الأن فى تربية الأطفال وإستخدام الطرق والوسائل الحديثة فى تربية وتنشئة الطفل تميل إلى جعل هذه الفروق تختفى وتتلاشى.

إن سلوك الأطفال المتباين فى الفصل الدراسى فى المجموعات الثقافية المختلف من المحتمل أن يكون له صلة وعلاقة بأساليب تنشئة الطفل المختلفة فالأمهات اللاتى من أصل أمريكى مكسيكى، وأمريكى صينى يعلمن أطفالهن الطاعة واحترام الناس الأكبر منهم سنا ومن المحتمل جداً يتقبل هؤلاء الأطفال ما يدرس إليهم فى المدرسة

بدون جدل أو مناقشة. وعلى النقيض من ذلك فان الأطفال الإنجليز عادة يأتـون من بيوت تركز إهتمامها على الطفل وتنعكس حريتهم فى كيفية تصرفهم فى المدرسـة. (Steward and Steward 1973).

ويبدو أن الأطفال الصينيين فى تايوان عادة يسلكون ويتصرفون أفضل وأحسن من الأطفال الأمريكيين، لأن الأباء الصينيين يستعملون الأسلوب الأفضل الـذى يعتمد على التفاهم والإقناع مع التقليل من إستخدام العقاب البـدنى. وتحـاول الأمهات الصينيات أن تساعدن أطفالهن على الفهم والمناقشـة للدوافـع والنـوازع وعلى الشرح والتفسير والإشارة إلى نتائج السـلوك العدوانى، واقتراح طـرق ووسـائل أخرى لحل الصـراعـات والمنازعـات والخلافـات فى حالة وجودهـا. (Niem and Collard, 1972).

وهكذا تختلف الإتجاهات التى تظهـر عند مـختلف النـاس الذين يرسلون أولادهم للمـدارس. فـالأم الصينية تعتقـد أن التعليم جزء هـام من دورهـا فى الحيـاة، فهى يعطى التعليـمات والإرشادات والتوجيهات المنتظمة التى تتصف بالإحترام الشـديد وأداب السلوك لأطفـالها الذين فى مـرحلة ما قبـل المدرسـة. وعلى النقيض من ذلك الأم التشكية التى تعتبر نفسها أنها الأم وليست المدرسة أو المعلمه، لأن التعليم وظيفة المدرسة فقط. أما الأم الإنجليزية فهى فى حالة غامضة بين هذه الحالات. فـهـذه الأم تعتبر أن التعلم مـا هو إلا أحد الأدوار والوظائف المتعددة.

والنتيجة العادية لهذه الأتجاهات الأمومية المتنوعة، هى أن الأم الصينية تطلب من مدرسة رياض الأطفال أن تستدعيها إذا كان الطفل لا يريد التعلم، أما أمهات الأطفال المكسيكو أمريكى (أمريكان من أجل مكسيكى) فيفضلن الإستدعاء اذا أساء أطفالهن السلوك (Steward et . al., 1973)

إن الفروق الثقافية فى اتجاهات الأمهات قد تكون السبب فى أن بعض جماعات الأقلية يجدن بعض المتاعب فى إستيعاب النمط الثقافى السائد فى المجتمع. كما قد تكون هذه الفروق الثقافية أيضا لها علاقة بالصعوبة التى لدى بعض الجماعات المختلفة فى فهم بعضهم البعض لأن الأطفال ببساطة نشأوا إجتماعيا بطرق مختلفة.

وعلى كل حال فإن عمليه الإستيعاب الثقافى لها مشاكلها الخاصة، فعلى سبيل المثال الجاليات الصينية فى المجتمع الأمريكى، إعتاد أفرادها بشكل إستثنائى أن يكون الجناح عند أطفالها بنسب ومعدلات منخفضة نسبيا بسبب حياة أسرهم المتلاحمة المتينه والتربية الواعية بزمة وضمير عن طريق أمهات يتسمن بالحرص والعناية والمحبة. لكن كلما أصبحت هذه الجماعات والجاليات مستوعبة لثقافة هذا البلد الذى يعيشون فيه، كلما قلت الفروق بدرجة كبيرة بين سلوكهم وسلوك المجتمع الذى يتعايشون معه. (Fong and Resnick, 1980)

الفروق بين الجنسين فى التنشئة الاجتماعية :

غالبا ما تكون الفروق بين الجنسين فى التنشئة الأجتماعية بصفة خاصة والسلوك الإجتماعى بصفة عامة واضحة عند كل الأطفال وفى كل المجتمعات والثقافات، حيث يتعلم الأطفال الصغار الأدوار الإجتماعية والقيم والمعايير المرتبطة بنوع جنسهم الذى ينتمون إليه. فكثير ما يشجع بعض الآباء أنماطا معينة من السلوك الإجتماعى عند البنين، ولا يشجعوها عند البنات مثل القوة والشجاعة والتنافس والسيطرة والإستقلال، على حين يشجعوا لدى البنات أنماطا أخرى من السلوك الاجتماعى يتمثل فى الدقة والطاعة والنظام. وان كانت مثل هذه الامور تختلف أيضا بإختلاف المجتمعات والثقافات. (محمود منسى، سيد الطواب ١٩٩١).

الإستقـلالية والإعتمـاديـة عنـد الأطفـال :

حاولت بعض الدراسات معرفة طبيعة عمليات الإستقلال والإعتماد عند الأطفال وكيف تتطور خلال الزمن.

فلقد قام كل من (Rheingold and Eckerman 1970) بدراسة مستعرضة إختارا فيها مجموعات مختلفة من الأطفال الذين ينتمون إلى مستويات عمرية مختلفة. حيث شملت العينه مجموعة من الأولاد وأخرى من البنات (٣ + ٣) فى كل مرحلة عمريةتمثل منتصف السنة بدءاً من (١٢) شهر حتى (٦٠) شهراً. ولأغراض البحث ثم إختيار مواقف شبه طبيعية حيث يلاحظ الأطفال مع أمهاتهم، حيث يوضع الطفل فى مكان قريب من الأم التى تجلس على الكرسى والطفل بجوارها حر يتحرك كما يريد وفى نفس الوقت يسجل الملاحظون من مكان غير واضح قريب، المسافة التى يبعد فيها الطفل عن أمه. وبينت النتائج وجود علاقة واضحة بين العمر والمسافة المقطوعة حيث كانت متوسط هذه المسافات على النحو التالى :

٦,٩ متر للسنة الأولى من العمر. ١٥,١ متر للسنة الثانية

١٧,٣ متر للسنة الثالثة، ٢٠,٦ متر للسنة الرابع من العمر

أى مع الزيادة فى العمر لكل شهر واحد ذهب الأطفال مسافة أبعد حوالى ٣/١ متر تقريبا. وهكذا إستطاع هذان الباحثان تحديد كيف ينمو الإستقلال خلال المراحل العمرية الأولى، بمقارنه سلوك مجموعة من الأطفال فى أعمار مختلفة فى نفس الموقف.

كما درس كاجان وموس (Kagan, and Moss, 1962) تطور الإعتماد الإستقلال عند الأطفال بطريقة طولية حيث لوحظ الأطفال كل سته شهور فى

بيوتهم حتى سن ١٢ سنة، كما لوحظوا أيضا في المدرسة لتقدير التفاعل مع الأقران مرتين إحداهما في سن الثالثة والأخرى في سن الخامسة. كما لوحظ نفسه هؤلاء الأطفال في العمر (٦ - ١٢) في إحدى المعسكرات الصيفية وذلك لتقدير إعتمادية هولاء الأطفال في المنزل والمدرسة والمعسكر.

وتم تقسيم البيانات إلى أربع مراحل عمرية، من الميلاد إلى ٣ سنوات، (٣ - ٦)، (٦ ، ١٠)، (١٠ - ١٤) سنة. بينت النتائج أن أنماط السلوك المبكرة في الإعتمادية أو الإستقلالية ترتبط بأنماط السلوك عند الكبار في مرحلة الرشد، حيث وجدت علاقة صغيرة في السنوات الثلاث الأولى من سلوك الإعتمادية في تلك المرحلة ومرحلة الرشد. أما في سنوات ماقبل المدرسة يبدأ السلوك في الإستقرار، وفي الوقت من ٦ - ١٠ سنة يمكن التنبؤ بكيفية الإعتماد أو الإستقلال في الرشد. فالأطفال الذين كانوا معتمدين في سن ٦ سنوات كانوا أميل لأن يكونوا سلبين ومعتمدين في الرشد.

وعلى كل حال يختلف مدى استقرار سلوك الإعتماد الإستقلال وفقاً لإختلاف الجنس، فالبنات أكثر استقرار في السلوك السلبي المعتمد مقارنة بالذكور. على حين بين الذكور إستقرار أكثر في سلوك تأكيد الاستقلال. ويبدو أن دور الجنس المناسب للسلوك يحدد مدى هذا الإستقرار في هذا النوع من السلوك، فالأولاد يتوقع منهم ويشجعوا على أن يسلكوا بطريقة إستقلالية تأكيدية. بينما عند الفتيات فالسلوك الغالب هو الإعتماد.

كما أكدت ماكوبي(Maccoby, 1980) أن هناك إتساقا في سلوك الإعتمادية على الآخرين عند البنات خلال المراحل العمرية المختلفة مقارنة بالذكور. كما تختلف درجة الإعتمادية خاصة عند الأطفال الكبار وفقاً الإختلاف كمية المكافأة والعقاب التي يقدمها الوالدان والمحيطون بالطفل لكل محاولة يقوم بها هذا الطفل لهذا النوع من السلوك.

بالرغم من أن كثيراً من الوالدين والمعلمين لا يشجعون السلوك العدوانى وأنه غير مرغوب من وجهة نظرهم، إلا أن هذا السلوك شائع الحدوث عند الأطفال وفى مراحل عمرية معينه، ولقد جاهد علماء النفس كثيرا فى السنوات الأخيرة لدراسة هذه الظاهرة ومعرفة أسبابها ولقد حاولوا الإجابة عن بعض الأسئلة الآتية :

(Hetherington & Parke, 1980)

- لماذا يهاجم بعض الأطفال بعضهم بعضاً ؟
- كيف تتغير هذه الأنماط العدوانية خلال المراحل العمرية المختلفة ؟
- ما الدور الذى تلعبه الأسرة ووسائل الأعلام فى نمو العدوان عند الأطفال؟
- كيف يمكن تقليل السلوك العدوانى عند الأطفال ؟



شكل (١٢ : ١)

يزداد العدوان بين أطفال رياض الأطفال فى هذه المرحلة العمرية

إننا إذا زرنا أى مدرسة على أى مستوى فى الجمهورية سواء حضانه أو إبتدائية أو ثانوية، حكومية أو خاصة، سنلاحظ فروقا بينه فى السلوك العدوانى عند هؤلاء الأطفال. (حاول أن تفكر فى أسباب هذه الفروق). وعلى الرغم من ان أطفال الحضانة غالباً ما يظهروا درجات من العدوانية أكثر. إلا أن عدوانهم وسيلى، حيث أنهم يتشاجرون من أجل الحصول على اللعب المختلفة. على حين أن الأطفال الأكبر سنا أى حوالى (٦ ، ٧) سنوات فانهم أميل لاستخدام أسلوب عدوانى أخر مثل النقد والسخرية والتعبير اللفظى عن عدم القبول

هذا التحول من العدوان الوسيلى إلى العدوان العدائى ربما يعود جزئيا على الأقل – إلى قدرة الطفل الأكبر فى فهم الغايات والدوافع وراء المعتدى. فعندما يعرف الطفل أن شخصا ما يريد أن يؤذية، فانه أميل لأن ينتقم لنفسه بهجوم مباشرة على هذا الشخص، أكثر من الهجوم غير المباشر على ممتلكات أو لعب هذا الشخص. كما أن تحسن مهارات اللغة والإتصال بين الأطفال فى هذه المرحلة العمرية تزيد من إحتمال زيادة العدوان اللفظى أكثر من العدوان الجسمى.

ولكننا نلاحظ أن كثيرا من الآباء والمعلمين وقد نفذ صبرهم أمام العدوان الجسمى بين الأطفال خاصة الكبار منهم، إلا أنهم قد يتجاهلوا بعض المعارك الكلاقية والألفاظ حتى بين الأطفال الأكبر سنا. ولقد أشارت كثير من الدراسات فى مجال العدوانية أن أطفال الحضانة الذكور أكثر عدوانية إما بالتحريض أو التداخل الفعلى مقارنة بالاطفال الإناث فى هذه المرحلة العمرية. على حين أن الأطفال من الجنسين بينوا كميات متشابهة من العدوان الوسيلى. (Hartup , 1974)

ويمكن القول بصفة عامة أن هذا النوع من السلوك أكثر شيوعا عند البنين عنه عند البنات فى معظم المجتمعات، وفى كل المراحل العمرية تقريبا. كما أن هناك إتساقا فى هذا السلوك عند الذكور أكثر وضوحاً عنه عند البنات خلال مراحل الحياة المختلفة.

تعـريف العدوان :

ماذا نقصد بالعدوان والسلوك العدوانى ؟

اذا ضرب الطفل صدفه وهو يجرى لعبة صديقة، فهل هذا يعتبر عدوانا ؟

يرى روبرت سيرز Robert Sears وهو من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة هذا النوع من السوك، أنه لا يعتبر عدوانا، حيث قد عرف العدوان أنه حدث يقصد فيه الطفل عمداً إيزاء شخص آخر أو شيء آخر. لهذا يعتبر ضرب اللعبة دون قصد ليس عدوانا لكن كيف يمكن رؤية القصد والغاية ؟ ألا يمكن أن يكون هذا الطفل قد ضرب اللعبة عن قصد إينا لا يمكننا مشاهدة القصد والغاية بطريقة مباشرة، ولكننا نلاحظ الموقف الفعلى ثم نحاول تخمين القصد والغاية وفقاً لما شاهدناه.

الإحباط والعدوان : Frustration and Aggression

من الأمور المعروفة والشائعة عند كل الأطفال، وفى كل الأعمار أن الاحباط من الأمور السابقة على العدوان مباشرة. ولقد إقتراح دولارد وزملاؤه Dollard et, al. فى كتابهم المشهور Frustration and Aggression العلاقة بين العدوان والإحباط، حيث أن العدوان دائما يسبقة الإحباط، وأن الأحباط دائما يؤدى إلى العدوان.

ويبدو أن هذه العلاقة تنطبق على كثير من حالات العدوان والإحباط عند الأطفال، إلا أنها قد لا ينطبق على الحالات المتطرفة جداً. ورغم قوة هذه العلاقة وكأنها ظاهرة طبيعية عند الأطفال، إلا أن الأمر ليس بهذه السهولة. فقد يأتى الأطفال باستجابات أخرى غير العدوان، مثل التعاون. كما قد تؤدى عوامل أخرى إلى العدوان غير الإحباط مثل الإحساس بالألم.

دور الأسرة فى تنمية العدوان عند ا لأطفال :

هل تعتبر الأسرة مركزا لتدريب العدوان ؟

هل يسهم الأباء فى تنمية السلوك العدوانى عند الأطفال ؟

يحاول بعض الآباء عمدا تعليم أولادهم – وخاصة الذكور – العدوان للدفاع عن أنفسهم أمام الغير، أو ليكونوا رجالا فى المستقبل. لكن معظم الأباء لايروا أنفسهم كمدربين للعدوان عند الأطفال.

إن سلوك الوالدين العادى لوقف المنازعات بين الأطفال ربما يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فى تنمية العدوان عند الأطفال سواء كانوا عاديين أو جانحين. فالوالدان اللذان يستخدمان العقاب الجسمى بطريقة شاذة وغير متسقة، أميل لأن يكون أطفالهم عدوانيين خاصة وأنهم يعملان كنماذج لهذا النوع من السلوك..

(Bandura & Walters, 1959)

(Bandura, A. 1973)

(Patterson, G.R. 1979)

وتعتبر دراسة باترسون ذات أهمية خاصة فى هذا المجال حيث أن نتائجها قد أسست على ملاحظات فعلية لأطفال عدوانيين وعاديين فى أسرهم فى بيئاتهم الطبيعية. ولقد تبين أن الأطفال العدوانيين فى هذه الدراسة محتاجون للعلاج سواء فى المدارس أو العيادات الإكلينكية نتيجة سلوكهم العدوانى وغيرالإجتماعى المفرط.

ولقد تبين أيضا إختلاف البيئات الأسرية لكل من الأطفال العدوانيين والعاديين بطريقة واصحة بينه، فلقد عاقب الوالدان الأطفال العوانيين بطريقة أكثر تكراراً

حتى عندما كان يسلك هؤلاء الأطفال بطريقة مناسبة.

كما كان للعقاب تأثير مختلف تماما على الأطفال العدوانيين وغير العدوانيين فالعقاب الوالدى كان له تأثير مانع عندما يطبق على الأطفال غير العدوانيين، ولكنه على العكس لم يقمع السلوك العدوانى غير المرغوب عند الأولاد العدوانيين. كما تبين أن العقاب الوالدى يزيد من السوك الضار عند هولاء الأطفال ولقد أصر الأطفال المشكلين على سلوكهم العدوانى بعد العقاب بمقادر ضعف إصرار الأطفال العاديين. وهكذا كما يشير باتريسون إلى أن كلا من الوالدين والطفل يؤثر كل منهما فى الأخر، وكلاهما يسهم فى تطور أنماط السلوك العدوانى.

وأخيرا يجب أن نلاحظ أن الولدين ليسا أعضاء الأسرة الوحيدين اللذان يسهمان فى نمو العدوان عند الأطفال، حيث يتعلم الأطفال أن يسلكوا بطريقة عدوانية فى تفاعلهم مع إخواتهم، خاصة الأخوة والأخوات الأصغر سنا الذين قد يثيروا بعض الحوادث العدوانية عن طريق المضايقة والإلحاح وأحيانا الضرب. وفى المقابل يتعلم الطفل الأكبر كبت هذا السلوك المكروه والثأرعن طريق العدوان.

(Hetherington & Parke 1980)

وسائل الإعلام والعدوان :

هل تعلم أن الطفل فى المجتمع الأمريكى ببلوغة سن السادسة عشرة من عمره يكون قد قضى فى المتوسط ساعات فى مشاهدة برامج التليفزيون تزيد عن الساعات التى قضاها فى المدرسة. ويكون قد شاهد حوالى (١٣٠٠٠) حالة قتل قاسية خلال هذه البرامج. (Hetherington and Parke, 1980, P. 628) ولكن كيف الحال بالنسبة لأطفالنا وبرامجنا ؟ إننا نحتاج لتطبيق مثل هذه الدراسات على أطفال مجتمعنا.

والسؤال الأن ما أثر هذه المشاهدة على سلوك الطفل العدوانى ؟

لقد أشارت كثير من الدراسات فى هذا الصدد أن رؤية نماذج عدوانية على شاشات التليفزيون يمكن أن تزيد من السلوك العدوانى عند الأطفال. كما يمكن أن تؤثر المشاهدة الزائدة لهذه البرامج العدوانية القاسية فى إتجاهات الأطفال، وتؤدى بهم إلى رؤية القسوة والعنف كطرق مقبولة وفعاله لحل كثير من الصراعات بين الأفراد،كما أنها تساعد فى عمل كثير من الأشياء التى لا يمكن عملها بالطرق العادية.

ومن النتائج الأخرى أن الأفراد الذين يشاهدون هذه البرامج بدرجة كبيرة يبنوا ردود فعل إنفعالية أقل عند مشاهدة مواقف العدوان الحقيقية. فالأطفال الذين شاهدا برامج القسوة على شاشات التليفزيون ربما يصبحون غير مبالين لمواقف القسوة الحقيقية فى الحياة اليومية. (Drabman & Thomas, 1976)

وعلى كل حال تؤثر مشاهدة برامج القسوة فى التليفزيون، على سلوك الأطفال بطرق مختلفة، فى أعمار مختلفة نتيجة التطور فى قدرات الأطفال المعرفية، فالأطفال الذين يميزون بين الواقع والخيال قد يستجيبون بطرق مختلفة عن أولئك الأطفال غير القادرين على عمل مثل هذا التمييز. فالأطفال الذين أخبروا أن فيلم القسوة والعدوان حقيقى كان رد فعلهم أكثر عدوانية مقارنه بالأطفال الذين يعتقدون أنه فيلم خيالى، وهكذا عندما ينمو الأطفال ويستطعوا التمييز بين الواقع والخيال فإن كثيرا من البرامج التليفزيونية تكون أقل تأثيرا عليهم. (Sawin , 1977)

وعندما تتطور المهارات المعرفية للأطفال فهم قادرون بدرجة أفضل لفهم العلاقة بين الحدث والنتيجة، وبالتالى يكونوا أقل تأثراً بمشاهدة برامج التليفزيون.

وجدير بالذكر أن قصص التليفزيون بصفة عامة معقدة وتتضمن الفصل بين الفعل والعقاب المصاحب، الأمر الذى يجعل من الصعب على المشاهدين الصغار عمل الربط الضرورى بين الجريمة والعقاب.

ولقد حاول أحد الباحثين دراسة قدرة الطفل فى ربط الحدث العدوانى بالعقاب، حيث إختار أطفالاً من الصفوف الثالث والسادس والعاشر، الذين شاهدوا بعض البرامج العدوانية والذى تبعه العقاب قبل الإعلانات التجارية مباشرة أو بعدها مباشرة. وعندما دخلت الإعلانات التجارية بين الجريمة والعقاب، أشار أطفال الصف الثالث إلى أنواع من العدوانية أكثر من الأخرين الذين شاهدوا هذه البرامج متبوعة بالعقاب مباشرة، أما بالنسبة لتلاميذ الصف السادس والعاشر، فان إدخال الإعلانات التجارية بين الفعل والنتيجة.لم يؤثر فى سلوكهم العدوانى التالى، إن عدم قدرة الأطفال الصغار لعمل الصلة بين الحادثة ونتائجها فى برامج التليفزيون العادية يمكن أن تسهم فى زيادة تأثير التليفزيون على المشاهدين الصغار. (Collins,W.A. 1973)

تطور العدوان عند الأطفال :

قليل من البحوث التى إهتمت بدراسة التغيرات النمائية فى السلوك العدوانى خلال المراحل العمرية المختلفة. وحتى ما هو موجود إهتم بالتغيرات فى شكل العدوان أكثر من التغيرات فى قوة أو كمية العدوان ذاتها.

ولعل دراسة فلورانس جود إنف القديمة جدا (Goodenough, F. 1931) من أفضل الدراسات فى المجال، حيث أنها قامت على ملاحظات الأمهات على أطفالهن أكثر من الباحثين أنفسهم، حيث كانت تقوم الأمهات بملاحظات يومية فى سجلات خاصة لكل مظهر أو تعبير عن العدوان الذى يقوم به الطفل مع ذكر أسبابه المحتمله ونتائجة.

ولقد إقترحت هذه الملاحظات الكثيرة المتجمعة تغيرات عديدة فى السلوك العدوانى فى المرحلة العمرية من (٢ - ٥) سنوات يمكن تلخيصها على النحو التالى :

١ - لقد خبر الأطفال الأكبر سنا نتائج ما بعد عدوانهم حيث ظهر الاستياء على وجودهم أكثر من الأطفالا الأصغر سنا.

٢ - إختفت نوبات الغضب المزاجية خلال هذه الفترة ولم تعد شائعة خاصة بعد سن الرابعة.

٣ - الأطفال الأكبر سناً خاصة (فوق ثلاث سنوات) كانوا أميل للعدوان ضد الأطفال الأخرين أو حتى الكبار، اذا أخذوا منهم لعبهم أو حاجاتهم .

٤ - تتغير أسباب العدوان خلال هذه الفترة العمرية.

ولقد كان الأطفال الأصغر (٢، ٣) سنة عدوانيين بعد صراعاتهم مع والديهم حين يحاولا استخدام سلطتهما فى الحرمان أما الأطفال الأكبر سنا (٤، ٥) سنة كانوا أميل لإظهار العدوان بعد الصراعات مع الاخوة والأخوات أ،و الأقران فى اللعب.

ولقد بينت ملاحظات أطفال الحضانة وجود تغير آخر فى السلوك العدوانى حيث التحول من العدوان الجسمى إلى العدوان اللفظى، ولهل تغير شكل لعب الأطفال فى هذه المرحلة العمرية له تأثيرة على شكل السلوك العدوانى لديهم. فيميل أطفال الحضانات الأصغر سنا الى اللعب المتوازى ، Parallel Play والذى فيه العديد من الأطفال يلعبون قرب بعضهم البعض كل فى لعبته أو مشروعه الخاص. أما الأطفال الأكبر سنا فيميلون إلى اللعب التعاونى Coopersative Play الذى فيه طفلان أو أكثر يلعبان نفس اللعبه أو نفس المشروع. والصراعات والخلافات أكثر وجودا فى الألعاب التعاونية حيث الشجار والعدوان الأكثر.

لكن هذا لايعطينا الحق فى القول بأن أطفال الرابعة والخامسة أكثر عدوانا من أطفال الثانية أو الثالثة من عمرهم، إن العدوان الأكثر الذى نلاحظة هو نتيجة الأحباطات والمواقف المملوءة بالصراعات فى هذه الفترة من العمر. (Bee,H 1981)

إن العلاقة بين الإحباط والعدوان واضحة تماما حتى عند الأطفال الصغار فالعدوان إستجابة شائعة ومعروفة فى حالة الإحباط عند جميع الأطفال. أما بعد سن الخامسة، فالدراسات التى تناولت العدوان عند الأطفال قليلة، ولكنها تقترح أن الكمية الكلية للعدوان تستمر فى التناقص حتى سن المراهقة، مع وجود إحتمال لزيادة العدوان الخيالى، أى أن الأطفال الأكبر سنا قد يتعلمون العدوان عن طريق تخيل الأحداث العدوانية بأنواعها المختلفة أكثر من إظهار عدوانهم بطريقة خارجية عيانية.

الفروق الفردية فى العدوان :

لعله من المفيد عند مناقشة الفروق الفردية فى السلوك العدوانى أن نشير إلى حقيقة هامة مؤداها أن الأولاد بكل المقاييس وفى كل الدراسات كانوا أكثر عدوانية من البنات. وتظهر هذه الفروق فى سن مبكرة جدا مثل السنتين أو الثلاثة الأولى من الحياة. ويبدو أن هذه الفروق تستمر مدى الحياة، وتشير بعض الدراسات إلى أن الفتيات والنساء عموما أكثر قلقا من كونهم عدوانيات مقارنه بالأولاد والرجال. ويظهر العدوان الجسمى بصورة واضحة عند الأولاد والرجال، وكذلك العدوان اللفظى بصورة أكثر من الفتيات والنساء عموما.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لا يمكن القول بأن جميع الأولاد متساوون فى العدوان، ولا كل البنات فى عدم العدوان، فالفروق الفردية واضحة تماما، حيث توجد إختلافات داخل كل جنس مع إتساق هذه الفروق خلال الزمن.

فالولد أو البنت كثيرى الضرب والعدوان فى سن ست سنوات، من المحتمل أن يظهر كمية كبيرة من نفس هذا السلوك فى سن العاشرة من عمره أو عمرها. فالذكور العدوانيون نحو أمهم فى الطفولة والمراهقة، من المحتل أن يكونوا كذلك فى مرحلة الرشد. لكن هذه التنبؤات لا تصدق على الفتيات. فليس من الممكن التنبؤ من عدوان البنت نحو أمها فى سن ست سنوات أو حتى ١٠ سنوات بأنها ستكون كذلك عدوانية فى مرحلة الرشد عندما تكبر.

*　　*　　*

الفصل الثالث عشر

المراهقة (نظرة عامة)

أولاً : تعريف المراهقة.

ثانياً : أسباب مشكلات المراهقين.

ثالثاً : المراهقة المتوافقة.

رابعاً : الخصائص العامة للمراهقة.

الفصل الثالث عشر

المراهقة (نظرة عامة)

Adolescence

أولاً : تعريف المراهقة :

تعنى كلمة مراهقة معانى كثيرة، فهى التحول نحو النضج الجسمى والعقلى والإنفعالى والإجتماعى. ولقد عبر بياجيه عن هذه الفكرة عندما رأى أن المراهقة من وجهة نظر علم النفس تعنى العمر الذى يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار. والعمر الذى لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هم أكبر منه سناً، بل هو مساو لهم فى الحقوق على الأقل. ويرتبط هذا الاندماج مع عالم الكباربالعديد من المجالات الانفعالية المرتبطة بالبلوغ تقريباً . كما تساعد هذه التحولات العقلية فى تفكير المراهق لتحقيق إندماجه فى علاقات إجتماعية مع الكبار والتى هى فى الحقيقة الخاصية الأكثر عمومية فى هذه المرحلة من النمو.

(Piaget,1969,P.22-26)

ويقصد بالمراهقة المرحلة التى تسبق الرشد، وتصل بالفرد إلى إكتمال النضج، فهى تبدأ منذ البلوغ، حتى سن الرشد فى ٢١ سنة تقريباً. فالمراهقة هى المرحلة النمائية أو الطور الذى يمر فيه الناشىء، وهو الفرد غير الناضج جسمياً وعقلياً وإجتماعياً – نحو بدء النضج الجسمى والعقلى والإجتماعى (أحمد ذكى صالح، ١٩٧٢ ص١٩٣).

ومن السهل تحديد بداية فترة المراهقة، ولكن من الصعب تحديد نهايتها. فالبداية تتحدد بالبلوغ الجنسى للفتى أو الفتاة، أما نهاية المرحلة فتتحدد بوصول الفرد إلى إكتمال النضج فى مظاهر النمو المختلفة.

وللمراهقة أشكال وصور متعددة، تختلف بإختلاف الثقافات، والعادات والتقاليد التى تحيط بالمراهق، وكذلك الأدوار الإجتماعية التى يقوم بها فى مجتمعه. بل إن المراهقين يختلفون حتى فى إطار المجتمع الواحد بين أبناء الريف والمدن. فالمجال الإجتماعى الذى ينشأ فيه المراهق، بما فيه من ثقافة وتقاليد وعرف ونظم حياة تملى على المراهق أنماط سلوك معينة، تيسر له عملية التوافق السليمة مع البيئة التى يعيش فيها.

وقد إختلفت الآراء وتعددت حول طبيعة مرحلة المراهقة، إلا أن غالبية علماء النفس من أمثال ستانلى هول G.Stanley Hall وإليزابث هيرلوك Hurlok E. وكيرت ليفين Lewin K. وغيرهم قد إتفقوا على أنها فترة مليئة بالمشكلات، بل هى بداية ظهور المشكلات فى حياة الفرد، ذلك لأن ظهور تلك المشكلات رهينة بتيقظ الشعور بالذاتية Self Of Identity الذى يتم فى سن البلوغ، وإن كان هؤلاء العلماء قد إختلفوا فى تفسير أسباب ظهور هذه المشكلات .

ثانياً : أسباب مشكلات المراهقين :

بعد هذا العرض السريع لمفهوم المراهقة، ووصفها بأنها فترة مليئة بالمشكلات، والصراعات النفسية، نحاول أن نستخلص أهم الأسباب التى تجعل المراهق، يواجه العديد من المشكلات، وتجعل هذه المرحلة مرحلة حرجة بالنسبة إلى كثير من المراهقين، وذلك للاستفادة منها فى إلقاء الضوء على الأسباب والظروف التى تؤدى إلى سوء توافق بعض الطلاب والطالبات، كمراهقين أولا وقبل كل شيء، والتى أهمها: (حامد زهران ١٩٨٥، ص ٢٨٧)

١- عدم الاستقلال الإقتصادى.

ويقصد به الإعتماد المالى على الأبوين أو الآخرين، حيث أنه فى معظم الأحوال، نلاحظ أن المراهق يعتمد ماليا على والديه وغيرهم من الكبار، ولم

يحصل بعد على الأستقلال الإقتصادى الذى يساعده فى حل كثير من مشكلاته.

٢- الصراعات الداخلية :

وهى التى تطرأ من إنتقال المراهق من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، فبالرغم من أن المراهق يسعى للإستقلال، لكنه محتاج إلى المساعدة، وبالرغم من أنه يسعى لتحمل المسئولية، لكنه محتاج لأن يظل طفلاً ينعم بالأمن والطمأنينة.

٣- الضغوط الإجتماعية :

وهى كثيرة على المراهق، فهو عليه أن يفكر لنفسه، ويختارويحقق ذاته، ولكن لابد أن يتطابق تفكيره وسلوكه مع المعايير الإجتماعية، كذلك يريد المراهق أن يحقق ميوله، ويشبع حاجاته، ولكن ذلك فى إطار توافقه الأجتماعى مع الآخرين.

٤- الإختيارات والقرارات :

على المراهق إتخاذ القرارات الحيوية التى تحدد مستقبل حياته، مثل ما يتعلق بالتعليم أو إختيار المهنة، أو ما يتعلق بالزواج وتكوين أسرة.أو ممارسة بعض الهوايات أو تكوين بعض الصداقات.

٥ - عدم الوضوح :

الغموض فى أذهان الكبار (الآباء والمربين) بخصوص بعض المفاهيم مثل السلطة والحرية والنظام والطاعة والديمقراطية...وغيرها، وإختلاف وجهات النظر بين الكبار والمراهقين بخصوص هذه المفاهيم.

هذا بالإضافة إلى بعض النقاط الهامة التى ذكرها بلير وزملاؤه أثناء حديثهم عن أسباب مشكلات المراهقين، والتى يمكن تلخيصها فيما يلى:

(Blair,Jones,Simpson,1975)

١- المراهق بسبب حالته الغامضة، (لعدم كونه طفلا أو راشدا) غالبا ما يجد نفسه مورط فى صراعات إنفعالية مع الأطفال لأصغر منه فى أسرته، وكذلك الوالدين والمدرسين وأعضاء المجتمع الآخرين.

٢- المراهق يريد أن يكون راشداً، ويشعر أحياناً أنه لا يفهم أو لم يعط المسئولية الكافية لأعماله الخاصة.

٣- تظهر خلال مرحلة المراهقة حساسية شديدة فى نظرة المراهق لعيوبه الشخصية، ونواحى النقص والقصور، وكثير من المراهقين يشعرون بالخطر نتيجة لذلك.

٤- تكشف الأحصائيات أن الجنوح والمشكلات الانفعالية، خلال هذه الفترة تصل إلى ذروتها، وليس هناك شك أن هذه الفترة صعبة بالنسبة إلى كثير من الأفراد.

٥ - حيث أن المراهقين يعاملون كأطفال صغار، فيجب على المدرسين أن يعطوهم المسئولية والحرية التى تتناسب مع نضجهم، ولذلك يستطيع المعلمون مساعدة المراهقين للتخلص من مشكلاتهم مع إعطائهم دراسات تزيد من رضاهم وتشبع حاجاتهم، وكذلك من الممكن أن يعطى المعلمون للآباء التوجيه اللازم عن أساليب معاملة المراهقين فى الأسرة.

٦- للمراهق مشكلاته الخاصة، التى لم تكن موجودة لديه كطفل، والتى تختلف إلى حد ما عن التى سيواجهها كراشد، وأن له حاجات أكيدة واضحة، ومجموعة من مطالب النمو التى يجب أن تفهم، وأن يحقق إشباعها للمراهقين.

٧- بالرغم من وجود العديد من المشكلات فى فترة المراهقة، ولكن عندما تكون الظروف سليمة، فليس من المبرر وجود مثل هذه الأزمات.

ثالثاً: المراهقة المتوافقة :

فى دراسة قديمة قام بها صموئيل مغاريوس (١٩٥٧)م لتحديد أشكال المراهقة فى مصر يحاول من خلالهاأن يسلط الأضواء على المراهقين فى القطاعات المختلفة فى المجتمع المصرى، لمعرفة أحوال المراهقين، وصور مراهقتهم، وما يحيط بها من ظروف، وذلك بهدف البحث عن الأسباب والوسائل التى تهيىء للمراهق المصرى التوافق السليم. ومن تحليل كتابات مجموعة من المراهقين أمكن إستخلاص أربعة أشكال عامة للمراهق فى مصر، وهى المراهقة المتوافقة، والمراهقة الانسحابية المنطوية، والمراهقة العدوانية المتمردة، والمراهقة المنحرفة. ونظرا لاهتمامنا بدراسة توافق المراهقين، فسنحاول أن نعرض النوع االأول المراهقة المتوافقة بشيء من التفصيل موضحين أهم ما يميزها وأهم العوامل التى تؤدى إليها.

أهم ما يميز المراهقة المتوافقة، أنها تميل إلى الاعتدال والهدوء النسبى والميل للإستقرار والإتزان العاطفى، والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، وتتميز أيضا بالتوافق مع الوالدين والأسرة عموما، والتوافق المدرسى الذى أهم ما يميزه النجاح الدراسى، والتوافق الاجتماعى بصفة عامة والرضا عن النفس بصفة خاصة، مع عدم الإسراف فى الخيالات وأحلام اليقظة، أو غيرها من الإتجاهات السالبة.

أهم العوامل المؤثرة فيها:

١ - المعاملة الأسرية السمحة التى تتميز بالحرية والفهم، وإشباع حاجات المراهق المختلفة.

٢ - حرية التصرف فى الأمور الخاصة، مع عدم تدخل الأسرة فيها، وإشباع الهوايات، مع حرية إختيارها، وتوفير جو من الثقة والصراحة، بين المراهق ووالديه فى مناقشة مشكلاته الخاصة.

٣ - تقدير الوالدين والمدرسين والأصدقاء والزملاء فى المدرسة.

٤ - أرتفاع المستوى الإقتصادى والإجتماعى للأسرة بحيث توفر الحاجات المادية الضرورية، خاصة التي تساعد المراهق على الظهور بالمظهر اللائق.

٥ - شغل وقت الفراغ بالإشتراك فى الأنشطة الإجتماعية والرياضية المختلفة.

٦ - التكوين الجسمى السليم والصحة العامة.

٧ - النجاح الدراسى والميول العقلية الواسعة، والقراءات المتنوعة حيث أن هذا النجاح من مصادر رضى المراهق عن نفسه، وتقديره لذاتة وتقدير الآخرين له.

رابعاً : الخصائص العامة للمراهقة :

تذكر هيرلوك (Hurlock,E.1980 P. 222) أن للمراهقة -مثلها مثل أى مرحلة هامة فى حياة الفرد- خصائص معينة تميزها عن غيرها من المراحل التى سبقتها والتى تليها أيضاً. والتى يمكن تناولها على النحو التالى:

١ - المراهقة مرحلة هامة فى حياة الفرد :

بينما تعتبر كل مراحل الحياة هامة بالنسبة للفرد، إلا أن بعضها أكثر أهمية من الآخرى، وذلك إما بسبب تأثيراتها الحالية على الإتجاهات والسلوك، أو بسبب تأثيراتها طويلة المدى فى حياة الفرد. لكن المراهقة تجمع بين الأهميتين حيث لها تأثيرات حالية وتأثيرات طويلة المدى.

وإذا كانت بعض المراحل هامة بسبب تأثيراتها الجسمية أو بسبب تأثيراتها النفسية فان المراهقة هامة لأنها تجمع بين السببين كما يصاحب النمو الجسمى السريع الهام - خاصة فى المراهقة المبكرة تطور عقلى سريع أيضاً يتطلب توافقات عقلية جديدة، كما يتطلب بناء إتجاهات وقيم وميول جديدة أيضا.

٢- المراهقة مرحلة إنتقالية :

ولا يعنى الإنتقال تغير عما حدث من قبل، ولكنه يعنى مرور إلى مرحلة آخرى، وهذا يعنى أن ما حدث من قبل سوف يترك بصماته على ما يحدث الأن، وما سوف يحدث فى المستقبل.

إن الأطفال عندما ينتقلون من الطفولة إلى الرشد خلال المراهقة يجب أن يتخلصوا من الأشياء الطفلية (الصبيانية) ، كما يجب أن يتعلموا أشكالاً جديدة من السلوك والإتجاهات بدلا من الأشكال القديمة التى تخلوا عنها.إن ما يحدث فى الطفولة يترك بصماته الواضحة على ما يحدث فى المراهقة وأنه سوف يؤثر فى الأنماط الجديدة من السلوك والإتجاهات .

فالتغيرات الجسمية التى تحدث خلال سنوات المراهقة الأولى تؤثر فى مستوى سلوك الفرد وتقوده إلى إعادة تقييم لإتجاهاته وقيمه السابقة وكذلك لكل عملياته التوافقية.

إن حالة الفرد فى أى مرحلة إنتقالية غالباً ما تكون غامضة، خاصة بالنسبة للأدوار الاجتماعية التى يمكن أن يلعبها، فالمراهق فى هذا الوقت ليس طفلاً- كما أنه ليس راشداً. فإذا سلك مثل الأطفال، فإنه يؤنب من جهة الكبار ويطلب منه أن يسلك وفقاً لسنه. أما إذا سلك مثل الكبار، فإنه يتهم بأنه صغير على مثل هذا السلوك.

وترى هيرلوك (١٩٨٠) (أن الحالة الغامضة للمراهقين لها مميزات من حيث أنها تعطيهم الوقت الكافى لمحاولة تجريب أنماطاً مختلفة من الحياة، حتى يحددوا أى الإنماط السلوكية والقيم والإتجاهات التى تناسب حاجاتهم بصورة أفضل (Hurlock,1980).

٣ - المراهقة مرحلة تغير :

يوازى معدل التغير فى السلوك والإتجاهات خلال المراهقة معدل التغير الجسمى الذى يصيب المراهق. فخلال المراهقة المبكرة، عندما يكون النمو الجسمى سريعاً، يكون أيضاً التغير فى الإتجاهات والسلوك سريعاً أيضاً. وعند تبطىء هذه التغيرات الجسمية، تبطىء التغيرات السلوكية والإتجاهات.

وتشير هيرلوك إلى وجود خمسة أمور عامة تحدث لجميع المراهقين نتيجة هذه التغيرات (Hurlock,1980 P.223) .

أ - زيادة الانفعالات التى تعتمد شدتها على معدل التغيرات الجسمية والنفسية التى تحدث. وعادة ما تحدث هذه التغيرات بسرعة أكبر خلال المراهقة المبكرة. لذا يكون الجانب الإنفعالى أكثر شدة فى بداية المراهقة أكثر من نهايتها.

ب - إن التغيرات السريعة التى تصاحب النضج الجنسى تجعل المراهقين الصغار غير متأكدين من أنفسهم وقدراتهم وميولهم. إن لديهم احساساً قوياً لعدم الأستقرار، تلك الشعور الذى تؤكده المعاملة الغامضة التى يتلقاها المراهقون من الوالدين والمعلمين والكبار بصفة عامة.

ج- إن التغيرات الجسمية وما يصاحبها من تغيرات فى الميول وفى الأدوار الإجتماعية المتوقع أن يلعبها المراهقون تخلق مشكلات جديدة، تبدو لهم أكثر عدداً وأقل حلاً مقارنة بالمشكلات التى واجهوها من قبل. وحتى يستطيعوا حل هذه المشكلات إلى المستوى المرضى، يظل المراهقون مشغولين بها وبأنفسهم.

د - وكما تتغير الميول وأنماط السلوك تتغير أيضا القيم.فما كان هاما لهم

كأطفال يبدو أقل أهمية لهم الأن وهم على حافة الرشد. فمثلاً لم يعد معظم المراهقين يرى أن عدد الأصدقاء أكثر أهمية فى شعبيتهم من الأصدقاء المعجبين بهم والمحترمين عن طريق الأقران. إنهم بدأوا يتعرفون بأن النوع أكثر أهمية من الكم.

هـ- يتردد معظم المراهقين أمام هذه التغيرات التى يمرون بها حيث توجد لديهم مشاعر متصارعة مترددة. إنهم يريدون الإستقلال، لكن غالباً ما يفزعون من المسؤلية التى تتمشى مع هذا الإستقلال ويتسألون عن مدى إمكانية التأقلم مع هذه المسئوليات.

٤- مرحلة المراهقة تمثل مشكلة :

حقيقة أن لكل عمر مشكلاته الخاصة، إلا أن مشكلات المراهقة غالباً ما تكون صعبة فى التأقلم معها سواء بالنسبة للفتيان أو الفتيات على حد سواء.

ويعود ذلك إلى سببين:

أ- خلال الطفولة، إستطاع الأطفال حل مشكلاتهم جزئياً على الأقل عن طريق الوالدين والمدرسين، ونتيجة لذلك، فإن كثيراً من المراهقين لم يخبروا من قبل التأقلم مع المشكلات بمفردهم.

ب - يريد المراهق غالبا الشعور بالإستقلال، ولهذا فهو يطلب حق التكيف مع المشكلات بمفردة رافضاً محاولات الوالدين والمعلمين لمساعدته. وبسبب عدم قدرته للتأقلم مع المشكلات بمفرده مع إعتقاده بأنه قادر على ذلك، لا تأتى الحلول دائماً حسب توقعات كثير من المراهقين.

وتشرح أنه فرويد (Freud,A,1969) هذه الفكرة حين ترى أن كثيراً من الفشل المرتبط بالنتائج الناجحة لا يعود إلى عدم قدرة المراهق، بل يعود إلى حقيقة

أن هذه المطالب ظهرت له في وقت من الحياة تكون كل طاقاته مشغولة في محاولة حل المشكلة الرئيسية الناتجة من نموه الجنسي العادي. (Freud,A.1969,Pp.5-10).

٥- المراهقة مرحلة البحث عن الهوية : Search for Identity

إن المسايرة لمعايير الجماعة في الطفولة المتأخرة عملية أكثر أهمية للأطفال الأكبر سناً، حيث يكون إهتمامهم الأول بالجماعة أكثر من الفردية، ويبدو ذلك في الكلام والملبس والسلوك حين يحاول الأطفال الكبار أن يكونوا مثل أقرانهم تماماً في الجماعة، وأن أي إنحراف عن معيار الجماعة فيه نوع من التهديد في عملية الإنتماء لهذه الجماعة.

أما في سنوات المراهقة المبكرة فالبرغم من أن عملية المسايرة ما زالت هامة بالنسبة للجنسين، إلا أنهما بالتدريج يبحثان عن الهوية والذاتية. لم يعد هؤلاء المراهقون يهتمون بالتشبه بأقرانهم في كل مجال كما كانوا من قبل.

إن الحالة الغامضة للمراهق في عدم معرفة كونه طفلاً أم راشداً، تسهم بدرجة كبيرة في أزمة الهوية أما ما يسميه إريكسون (Erikson,1964,P.) بالهوية الذاتية Ego Identity ويرى إريكسون أن الهوية التي يبحث عنها المراهق تتمثل في الآتي :

من هو؟ ما دوره في المجتمع؟ هل هو طفل أم راشد؟ هل يمكن أن يكون أباً أو زوجاً في المستقبل؟ هل يمكن أن يشعر بالثقة بالنفس بالرغم من أن بعض الناس ينظرون إليه على أنه أقل منهم وفقاً لجنسه أو دينه أو لطبقته الإجتماعية ؟ وبصفة عامة هل سيكون ناجحاً أم فاشلاً في المستقبل ؟.

إن إحدى الطرق التي يلجاء إليها المراهقون للشعور بأنفسهم كأفراد لهم كيانهم الخاص هي إستخدام الرموز سواء في الملابس أو الأدوات الشخصية أو

السيارات أو الكتب، والتى تشير إلى الإنتماء إلى جماعة أو نادى معين أو مستوى معين. ويأمل المراهقون بهذه الطريقة جذب إنتباه الآخرين إليهم ليعرفوهم كأفراد مستقلين محتفظين فى نفس الوقت بإنتمائهم إلى جماعة الأقران.

٦- المراهقة مرحلة مفزعة :

تتضمن كثير من الإعتقادات الشائعة عن المراهقين آراء سلبية عنهم، فتنظر إلى جماعة المراهقين على أنهم جماعة صبيانية لا يمكن الإعتماد عليها، وغالبا ما تتجه نحو التخريب والسلوك المضاد للمجتمع، الأمر الذى جعل كثير من الراشدين المسئولين عن إرشادهم يكونوا غير متعاطفين فى إتجاهاتهم ومعاملتهم لسلوك المراهق العادى. كما أثرت هذه النمطية الشائعة عن المراهقين فى مفهوم الذات وإتجاهاتهم نحو أنفسهم، الأمر الذى جعل النقل من المراهقة إلى مرحلة الرشد عملية صعبة.

٧- المراهقة عدم الواقعية : Unrealism

يميل المراهقون للنظر إلى الحياة بنظارة وردية، فهم يرون أنفسهم وأصدقائهم كما يريدون أن يروهم أكثر مما يكون هم فيه فعلاً. ويظهر هذا بصورة جلية فى مستويات طموح المراهقين. هذه الطموحات غير الواقعية ليست لهم فقط بل تشمل أسرهم وأصدقائهم والتى تعود فى جزء كبير منها إلى الإنفعالات العالية التى تميز المراهقة المبكرة.

وكلما زادت طموحات المراهقين غير الواقعية، كانوا أكثر غضباً وتوتراً وخيبة أمل عندما يشعرون أن الآخرين قد سبقوهم، أو أنهم لا يستطيعون تحقيق الأهداف التى وضعوها لأنفسهم.

لكن مع زيادة الخبرات الشخصية والإجتماعية للمراهق وزيادة قدرته فى التفكير السليم، يرى المراهقون الأكبر سناً أنفسهم وأسرهم وأصدقائهم والحياة

بصفة عامة بصورة أكثر واقعية، مما يقلل من خيبة الأمل التى خبروها فى المراهقة الأولى عندما كانوا صغاراً.الأمر الذى يسهم فى تحقيق السعادة للمراهقين الكبار.

وعندما تقترب عملية المراهقة من الإنتهاء يتشوق المراهقون إلى حياة العزوبية الخالية من الهم والمسؤلية عن الآخرين تلك الحياة التى سيودعوها حالاً عندما يدخلون فى عالم الكبار شاعرين بأن هذه الفترة فى حياتهم أسعد مما سيواجهونه فى مرحلة الرشد بمطالبها ومسئولياتها.

٨ - المراهقة عتبة مرور للرشد :

عندما يقترب المراهق من النضج الكامل، فإنه يكون قلقاً للتخلى عن سلوك المراهقة، وعلية أن يخلق الإنطباع لدى الآخرين بأنه إقترب من مرحلة الرشد. ويكتشف أن الملبس والسلوك مثل الراشدين ليس كافٍ فيركز على انواع جديدة تؤكد فيه هذه الناحية، فليجأ الفتى أحياناً إلى التدخين، كما تلجأ الفتاة إلى إستخدام أدوات التجميل مثلها مثل الكبار. إنهما يعتقدان أن مثل هذا السلوك سوف يؤدى إلى الصورة التى يرغبوها.

*　*　*

الفصل الرابع عشر
النمو الجسمي والحركي فى المراهقة

- مقدمة.
- النمو الجسمي وتطوره.
- دور الغدد الصماء فى البلوغ.
- تطور الخصائص الجنسية الأولية والثانوية.
- النمو الجنسى عند الذكور.
- النمو الجنسى عند الاناث.
- العلاقة بين النمو الجسمي والنفسى.
- تطور المهارات الحركية.
- مخاطر المراهقة ومشكلاتها.

الفصل الرابع عشر

النمو الجسمي والحركي في المراهقة

Physical and Motor development

مقدمــة:

إن مرحلة المراهقة – والتى تعنى التحول نحو إكتمال النمو – أحد مراحل الحياة الهامة بين الطفولة والرشد. وتعتبر هذه الفترة فترة إنتقالية تتميز بالعديد من المهام النمائية المعقدة، خاصة الحاجة الملحة إلى التكيف مع التغيرات الجسمية والإنفعالية والإجتماعية المختلفة التى تحدث خلال تلك المرحلة. إن كل تحدى يواجهه المراهق سوف يضع بأسلوب فريد متطلبات كبيرة على عاتقه مما قد يؤدى فى بعض الأحيان إلى الإحساس بمزيج من مشاعر القلق والخوف والشك بل وأحياناً الشعور بالذنب.

وتحدث التغيرات الجسمية الظاهرة خلال فترة المراهقة، والتى يعود سببها إلى وجود كل من هرمون تستوستيرون Testosterone فى الذكور وهرمون الأستروجين Estrogen فى الإناث. وبينما يكون النمو خلال المدرسة الإبتدائية (الطفولة المتأخرة) هادئاً نسبياً تكون فترة المراهقة هى الفترة التى يمر فيها الفتى أو الفتاة بتطورات جسمية ظاهرة تغيرهم وتحولهم من أطفال إلى شباب ناضج جسمياً وجنسياً. وتعرف نقطة التطور هذه التى يفسح فيها المجال للتغيرات البيولوجية لظهور العلامات الأولى للنضج الجنسى بالبلوغ Puberty.

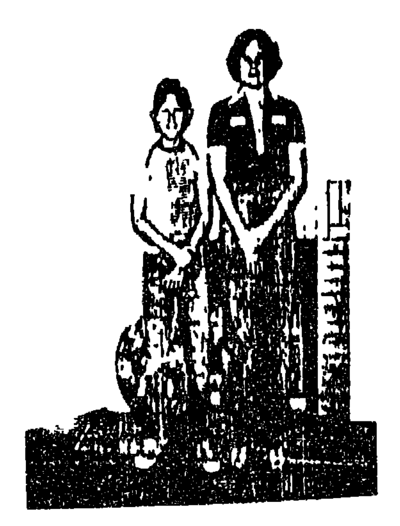
وتتميز الفترة التى تسبق سن البلوغ بنمو مفاجىء (Tanner,1970) يبدأ عند الفتيات فيما بين سن الثامنة والنصف والحادية عشر والنصف، ويحدث للفتيان فيما بين سن العاشرة والسادسة عشرة فى المتوسّط.. وتظهر خلال هذا النمو المفاجىء

علامات الطول فى الساقين والقامة بصفة عامة مما يؤدى إلى عدم التناسق الذى يعود إلى أن الجسم ينمو بخطى أبطأ من الساقين. كما يسهم النمو السريع لليدين والقدمين فى عدم التناسق الجسمى. وبالرغم من أن هذه التغيرات المتفاوتة قد تؤدى إلى إهتمام المراهقين الزائد بأنفسهم، إلا أن مظهرهم الجسمى سيكون أكثر تناسباً مع إعتدال توزيع الوزن مع الجسم.

النمو الجسمى وتطوره فى المراهقة :

مع ظهور النضج الجسمى عند الفتيات قبل الفتيان، تمر الفتيات بمرحلة تفوق مبدئى على الفتيان فى الطول وذلك فى سن الحادية عشر والثالثة عشر تقريباً. ولكن فى سن الخامسة عشر يدخل الفتيان مرحلة النمو السريع الذى يمكنهم من التفوق فى الطول على الفتيات بصفة عامة. ففى السنوات التى تشكل ذروة النمو، يكتسب الفتيان ٧,٥ سم إلى ١٣ سم بينما تكتسب الفتيات من ٥ إلى ١٠ سم إلى طولهن. (Watson and Lowrey,1973)

أما بالنسبة للوزن، فإن كلاً من الجنسين يظهر زيادة واضحة فيه وتتراوح هذه الزيادة من أربعة إلى ستة كيلو جرامات خلال السنوات التى تشكل ذروة النمو. بالنسبة للفتيات فتحدث لهم أكبر زيادة فى الوزن بين سن الحادى عشر والثالث عشر. أما بالنسبة للفتيان فإنهم يمرون بأكبر زيادة لهم فى الوزن فيما بين سن الرابعة عشر والخامسة عشر. (Helms, D. and Turner, J. 1976, P. 320)



شكل رقم (١٤ : ١)
فى بدايه المراهقة غالباً ما تسبق البنات الأولاد فى النمو - بالرغم من أنهما فى سن واحدة (١٣ سنة)

كما يمر معظم المراهقين بما يسمى فترة السمنة مع أنها تحدث بدرجة أقل للذكور منها للإناث.

أما بالنسبة للفتيات فإن القفزة فى وزنهن تبدأ بين سن العاشرة والرابعة عشرة فى المتوسط حيث تسبب زيادة فى الوزن حوالى أربعة كيلو جرامات. كما يتكون الشحم على البطن والأرداف وبدرجة أقل عند الأكتاف والظهر والأرجل. ويمر الفتيان بفترة السمنة بين سن الثانية عشر والسادسة عشر وقد يزيدون من ٢,٥ كيلو جرام إلى ٣,٥ كيلو جرام فى وزنهم. (Helms and Turner,1976)

ويزداد البناء الهيكلى فى الطول والوزن والنسب والتكوين. كما تظهر الفتيات تطوراً هيكلياً يفوق فى سرعته تطور الفتيان حيث يصل تكوينهم العظمى إلى حجمه الناضج تماماً عند سن السابعة عشرة. أما الفتيان فيصلون إلى تركيبهم العظمى فى مرحلته الناضجة بعد ذلك بعامين أى فى حوالى سن التاسعة عشرة.

وقد يؤدى النمو السريع لعظام الوجه إلى تغلظ وتخشين مؤقت للملامح، حيث تصل الجبهة إلى حجمها الناضج قبل الفك مسببة مظهراً غريباً، بينما يتسع الفم وتبدأ الذقن فى الظهور. ولكن هذه الملامح المبالغ فيها ستصبح فى نهاية الأمر أرق وألطف خاصة بعد أن تصقل وهى عملية تحدث مبكراً فى حياة الراشدين.

كما تمر أجهزة الهضم والدورة الدموية بأطوار سريعة من النمو أيضاً، حيث تصل أعضاء الجهاز الهضمى إلى تمام نضجها فى الحجم والشكل خلال تلك السنوات. فيزيد طول المعدة، ويقل إنبعاجها فتزداد سعتها. كما تنمو الأمعاء من حيث الطول والمحيط، كما يزداد سمك وقوة العضلات الملساء فى المعدة وجدر الأمعاء فتقوى الحركات التقلصية اللاإرادية. (Hurlock E.1980)

ويتضاعف حجم القلب حيث يبلغ عند سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة (١٢) مرة قدر وزنه عند الميلاد.أما نمو الأوردة والشرايين فيكون بخلاف تطور القلب حيث تبلغ الزيادة ١٥ ٪ فقط.. وفى نهاية سنوات المراهقة تبلغ نسبة حجم القلب إلى الشرايين ٢٩٠ إلى ٦١، وهى نسبة تختلف إختلافاً ملحوظاً مع النسبة عند الولادة والبالغة ٢٥ : ٢٠.

(Helms and Turner,1976,P.328)

وبينما تكون الزيادة فى القدرة الحيوية أى كمية الهواء الذى تستطيع الرئتان الإحتفاظ بها ثابتة إلى حد ما فى مرحلة الطفولة، إلا أنها تزداد سريعاً أثناء فترة المراهقة. والقدرة الحيوية عند الفتيان أكبر منها عند الفتيات، وهو إختلاف بين الجنسين يزداد بسرعة فيما بين سن الثالثة عشرة والتاسعة عشرة.

دور الغدد الصماء فى البلوغ :

بالرغم من أن جميع ميكانزمات الجسم الإنسانى والتى تولد التغيرات الفسيولوجية أثناء مرحلة البلوغ ليست مفهومة تماماً، إلا أنه من المعروف أن الهرمونات التى تفرزها الغدة النخامية (Pituitary gland) تؤثر فى الغدة الدرقية (Thyroid G) والأدرينالية (الكظرية) (Adrenals) والخصية والمبيض عند كل من الفتى والفتاة.

ويشرح كل من بيرسون وأنطونيو (Pierson and D'Antonio,1976) التغيرات البيولوجية التى تحدث فى هذه الغدد الصماء، والتى يمكن تلخيصها على النحو التالى :

إن الغدة النخامية والتى يطلق عليها أحياناً الغدة السيدة أو المسيطرة حيث أنها المنسق العام لنظام الغدد الصماء الأخرى، تأخذ على عاتقها أدواراً جديدة حيوية

أثناء البلوغ. فتتميز بداية مرحلة البلوغ بزيادة سريعة فى نمو الجسم حيث تفرز هذه الغدة كميات كبيرة من هرمونات النمو سوماتترفك. Somatropic H، كما يصاحب النمو السريع زيادة فى كميات الثروكسين Thyrox in والأدرينالين تتوافق مع الزيادة فى عدد الخلايا أو الوزن الكلى للجسم.

أما التغيرات الجنسية فتحدث عندما تفرز الغدة النخامية هرمون جوندارتوفين Gondartophine والذى يثير أو يحث الغدد التناسلية (الخصية أو المبيض) لفرز الهرمونات الجنسية. والهرمون الجنسى فى الذكور هو تستوستيرون Testosterone وفى الأناث الأستروجين Estrogen والبروجسترون Progesterone.

ويفرز المبيض هرمون الأستروجين الذى يتحكم فى الرحم والمهبل والغدد الثديية، وذلك خلال الأطوار المختلفة للدورة الطمثية. كما يعتبر البروجسترون عاملاً مهماً لمساعدة تطور الجدار الرحمى فى إطار إعادة نمو البويضة والمشيمة بعد حدوث عملية الحمل، كما يعتقد أنه مهم فى تطور الغدد الثديية خلال فترة الحمل.

كما يفرز الذكور التستوستيرون الذى يتحكم فى تطور الخصائص الجنسية الثانوية، والأعضاء التناسلية المساعدة مثل البروستاتا والأوعية الدموية والمنوية. وهو أحد العديد من الهرمونات الجنسية الخاصة بالذكور.

ويمكن الكشف عن إفراز الأندروجين والأستروجين خلال عملية تحليل البول. حيث يكون إفراز الأستروجين بكميات قليلة بالنسبة للجنسين، فإنه يمكن ملاحظة زيادته الحادة فى الفتيات. كما يوجد الأندروجين فى كل من الجنسين من الطفولة ويستمر فى الزيادة بالنسبة للجنسين، وإن كان يوجد بكميات أكبر عند الذكور.

تطور الخصائص الجنسية الأولية والثانـوية :

بجانب التغيرات الجسمية التى ذكرناها من قبل تتعرض أيضاً الخصائص الجنسية الأولية والثانوية إلى التغيرات خلال مرحلة المراهقة. والخصائص الجنسية الأولية هى الملامح الفسيولوجية المرتبطة مباشرة بالأعضاء التناسلية عند كل من الفتى والفتاة. أما الخصائص الجنسية الثانوية فهى التى ليس لها علاقة مباشرة بالأعضاء التناسلية، لكنها رغم ذلك تفرق بين الفتى الناضج أو الأنثى الناضجة، مثل نمو اللحية فى الذكور، ونمو الثديين عند الأناث. إن وصول الخصائص الأولية والثانوية إلى مرحلة النضج هو ما يحدد إنتهاء مرحلة الطفولة وبداية مرحلة النضج الجنسى.

النمـو الجنسى عند الذكور :

تبدأ الخصية عند معظم الذكورفى النمو السريع فى سن الحادية عشر تقريباً مع وجود فروق فردية واضحة تجعلها يمكن أن تمتد من ٩,٥ إلى سن ١٤,٥ سنة. ويتضاعف حجمها (عشرة مرات فى المتوسط فيما بين سن ١٢ ,١٩) ويزداد طول القضيب فى سن الثانية عشرة والنصف تقريباً مع وجود فروق فردية تمتد من سن العاشرة حتى الخامسة عشرة، ويتضاعف طوله فيما بين سن الثانية عشرة والنصف والسابعة عشرة (Rogers,1972) .

وعندما يكتمل نضج الأعضاء التناسلية عند الذكر يحدث ما يسمى بالإحتلام الليلى، أى قذف المنى أثناء الليل. وهو طور طبيعى جداً يحدث عادة بسبب الإثارة الجنسية المتلقاه من الأحلام، أو من حالات أخرى مثل ضغط ملابس النوم أو إمتلاء المثانة. ويخبر معظم المراهقين الإحتلام الليلى بين سن الثانية عشرة والسادسة عشرة. وفى دراسة أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية على (٢٩١) فتاً تمتد أعمارهم بين العاشرة والعشرين، تبين أن ٧٥٪ من هؤلاء

الفتيان خبروا الإحتلام الليلى قبل سن الثامنة عشـرة.

(Helms & Turner, 1976, P. 329)

ويبدأ شعر العانة فى النمو فيما بين سن الثانية عشر والرابعة عشر تقريباً، ث يتبعه بعد عامين ظهور شعر الأبط والوجه. أما شعر الصدر فلا يظهر إلا فى مرحلة متأخرة من المراهقة حيث يستمر فى النمو حتى مرحلة الرشد الأولى.

ويرى تينر (Tanner, 1970) أن هناك ترتيباً معينا فى نمو الشارب واللحية حيث يظهر الشعر الخفيف الأصفر على جوانب الشفة العليا، ثم يمتد بعد ذلك على طول الشفة العليا مكونا شاربا من الشعر الخفيف يزيد فى الخشونة ويغمق لونه مع مرور العمر. وفى وقت لاحق، يبدأ الشعر فى الظهور على الجزء العلوى من الخدين، وفى منتصف الجزء الواقع تحت الشفة السفلى، ثم الجوانب وعلى أطراف الذقن وعلى الجزء العلوى من الوجه أمام الأذنين.

وللذكر أيضاً خصائص جنسية ثانوية أخرى تظهر له خلال فترة البلوغ وهى النشاط الزائد للغدد العرقية والتغيرات الملحوظة فى الصوت. ويرتبط نضج الغدد العرقية بنمو النظام التناسلى، أما التغيرات الصوتية فهى ترجع أولاً للنمو السريع للأحبال الصوتية (عند الذكور أكبر منها عند الأناث) بين سن الثالثة عشرة والرابعة عشرة.

النمو الجنسى عند الأناث :

يمكن التنبؤ بمراحل النمو الجنسى عند الإناث تماماً مثل الذكور، فتشمل هذه التغيرات التطور الحادث فى حلمات الثدى والأعضاء التناسلية وظهور الشعر الخفيف فوق العانة وبدايه الطمث، ثم إستمرار النمو فى الثديين، والإتساع الملحوظ فى الأرداف والذى يعتقد أنه يرجـع إلى تأثير الأستروجين على مراكز النمو فى عظام الحوض . (Pierson and D'Antonio,1976)

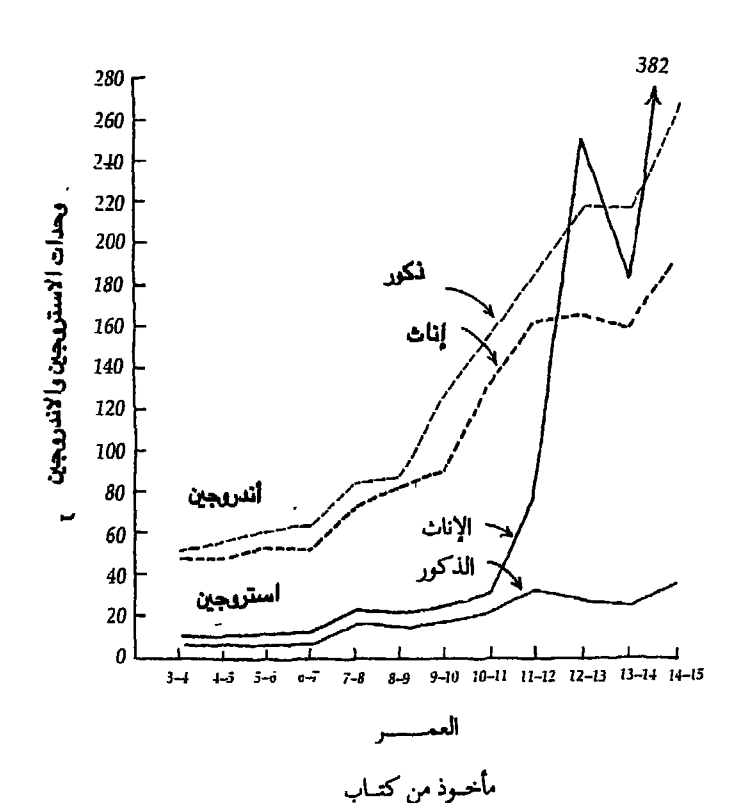
وعند أغلب الفتيات يبدأ نمو الثديين فيما بين سن العاشرة إلى الحادية عشرة تقريباً ولكنه يتأخر أحياناً إلى سن الثالثة عشر أو الرابعة عشر. وتستغرق عملية نضج الثديين من الحجم الصغير إلى الشكل الناضج حوالى ثلاث سنوات. ويبدأ نضج الرحم والمهبل فى نفس الوقت الذى يحدث فيه تطور الثديين. وفى نهاية سنوات المراهقة تكون الأعضاء التناسلية الداخلية قد بلغت مرحلة نضجها الكاملة عند الراشدين.

أما الخصائص الجنسية الثانوية عند الإناث فيبدأ ظهور شعر العانة بعد بداية نمو الثديين، ولكن قبل بداية فترة الطمث. ثم يظهر شعر الأبط بعد بداية مرحلة الطمث وشعر خفيف على جانبى الوجه وفوق الشفة العليا. أما متوسط العمر الذى يظهر فيه الطمث الأول فهو يختلف من مجتمع إلى آخر ومن فرد إلى آخر. فمثلا فى الولايات المتحدة وأمريكا الشمالية فى سن الثانية عشر وأربعة شهور.ويمتد العمر العادى بين سن العاشرة والخامسة عشرة تقريبا وتعتبر عملية الطمث هى العلامة الواضحة والمؤكدة للنضج الجنسى عند الأناث.

وعلى الرغم من أن فترة الطمث تشير إلى النضج الرحمى، إلا أن هذا لايعنى ضمناً أن الفتاة قد بلغت قدرتها التناسلية الكاملة. وتشير تينر (Tanner) إلى أنه غالباً ما تحدث الدورات الطمثية (الحيض) المبكرة والتى تكون عند بعض الفتيات أقل إنتظاماً من الحيض المتأخر، وهناك فترة عقم للمراهقة تمتد أحياناً بين سنة وثمانية عشر شهراً من بعد ظهور الحيض الأول. (Tanner,1970,P.99)

وتعتبر الهرمونات الجنسية هى المسئولة عن هذه التغيرات التى تعمل على تحويل جسم الفتاة من الشكل المحايد لفترة الطفولة إلى الشكل المميزللفتاة الناضجة. كما يزداد عرض التجويف الحوضى فى فترة البلوغ المبكر إستعداداً لتسهيل عملية الولادة فيما بعد. وفى نفس الوقت تتجمع المواد الدهنية حول منطقة الحوض مما

يؤدى إلى إتساع الأرداف. كما تميل الدهون إلى التجمع فى مناطق أخرى من الجسم مثل الأكتاف والظهر والبطن والأرجل. كما يزيدالعمق الظاهرى للصدر نتيجة التغيرات التى تطرأ على التكوينات العظمية والعضلية فى منطقة الصدر تحت الثديين. (Helms&Turner,1976)



مأخـوذ من كتـاب

(Turner, 1976, P. 331)

رســـم توضيـــحى (١٤: ٢)

يبين افـــراز الأستروجين والأندروجين عنـد كل من الأنـاث والذكـور فى مراحـل العمر المختلفـة

العلاقة بين النمو الجسمي والنفسي عند المراهقين :

تعود أهمية التغيرات البيولوجية فى فترة المراهقة، إلى ما لهذه التغيرات من تأثير على الطريقة التى يرى بها المراهقون أنفسهم، فظهور الخصائص الجنسية الثانوية والتكيف مع المشاعر الجنسية المركزة الجديدة تصبح مصدراً للصراع والقلق عند كثير من المراهقين، مع ظهور سؤال ملح يهدد الكثير من طاقاتهم الإنفعالية وهو هل أنا طبيعي.

ومن الضرورى الإشارة بأن الذكور يمرون بالمراحل الجنسية بطريقة تختلف تماماً عن الإناث. فالرغبة الجنسية عند الذكور تتركز بوضوح فى الأعضاء الجنسية. على حين أن مشاعر الفتيات تكون منتشرة وموزعة ولا يمكن تمييزها بوضوح. وبينما يطلق على إهتمام المراهقين بالأناث أسم الشهوة أو الرغبة، يسمى أهتمام المراهقات بالذكور إسم الرومانسية "Romantic" . وبالرغم من أن حدوث الحيض عند الفتيات علامة واضحة على نموهم الفسيولوجى، إلا أنه ليس هناك زيادة سريعة فى الرغبة الجنسية تقابل هذا النضج. (Helems&Turner,1976).

ويمر كثير من المراهقين بشعور الخجل والحياء وعدم الأمان بسبب هذه التغيرات التى يواجهونها، كما ينشأ وعيهم بالذات من إهتمامهم بهذه التغيرات التى تحدث فى أجسامهم. وقد تبين من إحدى الدراسات القديمة الطولية الشاملة أن حوالى ثلث المراهقين ونصف المراهقات فى هذا البحث قد عبروا عن إهتمامهم وقلقهم بشأن بعض مظاهر تغيرات النمو الجسمى.

ولقد أشار كل من بيلر وليبمان (Biller and Libman , 1971) فى دراستهما عن شكل الجسم والدور الجنسى عند طلاب المدرسة الثانوية إلى أن البناء الجسمى للمراهق يؤثر أيضاً على أرائه فى تفضيلاته لدوره الجنسى، كما يؤثر أيضاً فى تقييم المعلمين لهذا المراهق. وعلى العموم يميل الشباب الذكور ذوى

العضلات القوية إل أنشطة ذكرية تتناسب مع هذه العضلات، كما يراهم المعلمون منشغلين بأنواع من السلوك الذكرى أكثر من الأفراد المتصفين بالسمنة أو النحافة.

ومن حسن الحظ أن إنشغال المراهقين بشكل أجسامهم يقل من تقدم العمر، حيث ذكر طلاب السنوات الأخيرة فى المدرسة الثانوية – فى إحدى الدراسات الأجنبية–الخصائص الجسمية فى قوائم الأشياء التى يكرهونها فى أنفسهم بمعدلات أقل كثيراً مما كانت عند طلاب المرحلة الإعدادية.

أما وصول الفتى أو الفتاة إلى مرحلة النضج الجنسى مبكرا أو متأخراً فهو أحد العوامل العامة التى ينتج عنها ما يسمى الوعى بالذات Self-Consciousness، حيث الفروق الفردية واضحة فى معدلات النمو ككل. وقد تبين أن النمو المبكر يساعد فى التوافق الأجتماعى بمهارة تزيد عن النمو المتأخر.

وقد وجد فى إحدى الدراسات أن الفتيان الناضجين مبكراً أكثر شعبية، ولديهم قدرة أعلى على القيادة، مقارنة بالمتأخرين فى نموهم الذين كثيراً ما يصطدمون بمشكلات التوافق فى المدرسة الثانوية. كما أشارت إحدى البحوث الآخرى إلى أن المتأخرين فى نموهم الجسمى لديهم الميل لإكتساب مفاهيم ضعيفة عن الذات، ويهتمون أكثر بالأمور المرتبطة بالقبول الأجتماعى.كما أنهم أقل شعبية ميالون للعناد مع والديهم، وغالباً ما يلجأون إلى التصرفات التى تشد الإنتباهإليهم.

أما بالنسبة للمبكرين فى نموهم فيقدمون صورة أكثر إيجابية للذات أثناء المراهقة، حيث يشعر القليل منهم بعدم الكفاءة أو الإهمال أو السيطرة أو العناد نحو أسرهم. كما بدى على الكثيرين منهم الثقة بالنفس والإستقلال والقدرة على لعب دور الراشد فى العلاقات بين الأشخاص. وقد كشفت الدراسات الطولية

للمبكرين والمتأخرين فى النمو الجسمى عن استمرار هذه الإختلافات فى الشخصية، وقد كشفت دراسة جونز التتبعية القديمة (Jones,1957) والتى قام فيها بتتبع الحياة المهنية لمفحوصين سابقين، ووجد أن الناضجين فى مراحل متأخرة كانوا أقل تحمل، وتحكم فى النفس مقارنة بالناضجين فى مراحل مبكرة قبل ذلك.

تطـور المهارات الحركية عند المراهقين :

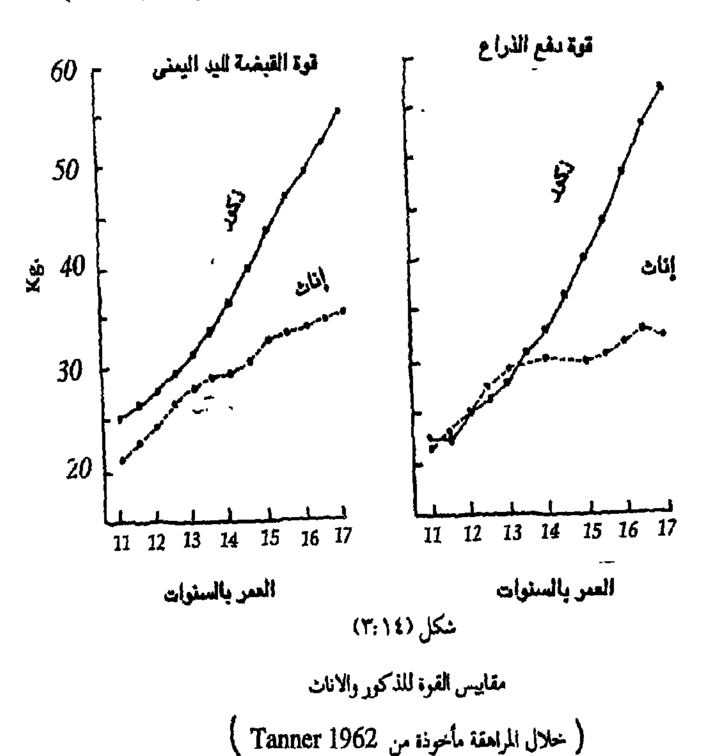
إن التطور الجسمى أثناء المراهقة غالباً ما يكون غير متناسق، وغير منتظم، حيث يمر بمرحلة إفتقار للتناسق أو الرشاقة. ولهذا من المتوقع حدوث تباطىء فى نمو المهارات الحركية أثناء المراهقة. ومع ذلك فقد إتضح أن معظم المراهقين يتعرضون لتزايد منتظم فى القوة، ورد الفعل والقدرات التناسقية مع تفوق واضح للأولاد على البنات فى المهارات الحركية ككل.

فقد حاول تينر (Tanner, 1970) دراسة تطور القوة عند المراهقين حيث إستخدام عدة إختبارات لقياس قوة القبضة، وقوة دفع وشد الزراع، ووصل إلى أن معظم الزيادات السريعة تكون مابين سن الثالثة عشر والسادسة عشر. ويظهر معظم الفتيان زيادة فى تطور القوة بعد سن الخامسة عشر. أما من حيث زمن رد الفعل للمثيرات الصوتية والضوئية، فقد تبين أن هناك تحسناً ملحوظاً فى إستجابات الفتيان والفتيات فيما بين سن التاسعة والسادسة عشر يزداد مع تقدم العمر بالنسبة لكل من الجنسين. وكان الفتيان أسرع فى إستجاباتهم بنسب تتراوح بين ٣٪ إلى ٥٪ مقارنة بإستجابات الفتيات. إن زمن رد الفعل للمنبهات الصوتية سوف يصل إلى أقصى حدوده فيما بين سن الثالثة عشر والرابع عشر.

(Helens and Turner , 1976)

وفى إحدى الدراسات الأجنبية القديمة تم قياس القدرات الحركية لـ (٧٥) مراهق ومراهقة بين سن الثانية عشر والسادسة عشر. وقد سجل أداؤهم بدقة فى

سباق سريع لمسافة خمسين ياردة، فى القفز العالى وإصابة الهدف والقفز الطويل والرمى لمسافات طويلة. وقد أظهرت النتائج بصفة عامة أن الفتيان يزيدون بشكل منتظم من براعتهم فى هذه المسابقات الرياضية. بينما أظهرت الفتيات قدراً ضئيلاً من التحسن. ففى سباق الخمسين ياردة مثلاً يتحسن الفتيان فيما بين سن ١٢-١٦ سنة بستمرار. لكن الفتيات وصلن إلى أقصى قدراتهن فى سن ١٣,٧٥ سنة، ثم إنخفضت بعد ذلك معدلاتهن بإنتظام. ونفس الحال فى القفز الطويل. ومع ذلك فقد أظهرت بعض المشتركات تحسنا ضعيفاً فى القفز وإصابة الهدف. وهكذا إستنتج هذا الباحث أن أداء الفتيان أفضل من أداء الفتيات فى المهام الرياضية. (Tanner,1962).



شكل (٣:١٤)

مقاييس القوة للذكور والاناث

(خلال المراهقة مأخوذة من Tanner 1962)

وبينما كانت فروق التحسن فى التحمل الجسمى التى قيست فى سباق (٦٠٠) ياردة طفيفة بين الجنسين بين سن (٦-١٣)، إلا أن الفتيان بدأوا فى التحسن المنتظم بعد هذه النقطة. وكان إنخفاض الفتيات واضحاً فى القدرة على التحمل ليس فقط فى زمن السباق، ولكن أيضاً فى مستويات التنفس والنبض والإرهاق العام.

وإذا كان تفوق الفتيان واضحاً فى قدرتهم على الأداء فى مهام رياضية معينة، فإن ذلك يمكن إرجاعه إلى أن معظم الفتيان يتميزون نتيجة الوقت والتدريب الذى يعطونه لتطوير هذه المهارات.

ويعتبر البناء الجسدى للفتاة عامل هام عند تقييم مدى صلاحية هذه النتائج والدراسات المشار إليها. فالخواص الجسمية للمراهقات تختلف عن خواص المراهقين فى أن الأرجل والأزرع أقصر نسبياً وأن الجذع أكبر والحوض أعرض، كما أن عظمة الفخذ متصلة بزاوية منفرجة وهو أمر يشكل عائقاً طبيعيا (Garrison 1976 , P. 66)

ويضيف جاريسون Garrison إلى أن الدراسات قد أظهرت أن القوة والسرعة والتناسق تعتبر أموراً أساسية فى التقدم الرياضى. ولهذا فإن الأرجل القصيرة وخصائص جسمية أخرى عند الإناث تعوق تنافسهن مع الذكور فى هذه الأنشطة الحركية ذات الطابع الرياضى.

مخاطر المراهقة ومشكلاتها:

يوجد نوعان من المخاطر التى تحف بمرحلة المراهقة، الأول مرتبط بالجانب الجسمى والآخر مرتبط بالجانب النفسى بصفة عامة. والمخاطر الجسمية أقل عدداً وأهمية بالنسبة للمخاطر النفسية. حتى المخاطر الجسمية ذاتها أنما تعود أهميتها إلى ما يمكن أن تعكسه على الجانب النفسى للمراهق. فمثلاً الزيادة فى الوزن لها تأثير

ولو ضئيل نسبياً على السلوك والتوافق الاجتماعي- لكن التأثير الخطير والهام ه الأتجاهات غير المفضلة التي توجد عند الأقران نحو هذا المراهق نتيجة هذه الزيادة في الوزن.

مشكلات النمو الجسمي في المراهقة :

يكون معظم المراهقين حساسية نحو أية حالة تجعلهم يشعرون بأنهم مختلفين عن الآخرين أو أنهم غير عاديين. حقيقة أنه لأمر صعب للغاية حين لايشعر المراهق بدرجة من الوعي بالذات خلال هذه المرحلة من النمو بسبب التغيرات الجسمية الواضحة. ويصف ويتنبرج (Wattenberg,1973) المشكلات الجسمية الشائعة التي تواجه معظم المراهقين.

١- مشكلة حب الشباب : Acne

تصبح البثور شائعة إلى حد ما خلال سنوات المراهقة وذلك لأن الغدد المفرزة للدهون تكون نشطة في تلك الفترة. وعلى الرغم من معرفة الكبار بأن هذه البثور سوف تختفي قريباً، إلا أن الفتى أو الفتاة صاحب المشكلة ربما يشعر بأن الحالة سوف تستمر إلى الأبد وتعوق قبوله الاجتماعي. ويؤكد ويتنبرج «بأن القلق تجاه الخصائص الجسمية الذي هو سمة من سمات سنوات المراهقة قد يتركز في الخوف من التشوه الوجهي حيث يكون لدى المراهق الصغير مشاعر مبهمة من أنه مريض بمرض خطير، وأن حب الشباب قد يكون هو العقاب الذي يستحقه لأفعال أو أفكار آثمة. (Wattenberg,1973,P.96) ويجب أن يستمع الكبار بجدية ويظهرون تفهماً إيجابياً لهذه المشكلة الخطيرة عندما يريد المراهق مناقشتها معهم.

٢-مشكلة تغيير الصوت :

خلال مرحلة المراهقة تصبح الأصوات أكثر عمقاً نتيجة نضج الأحبال الصوتية. ويلاحظ أن التغير فى طبقة الصوت أكبر بالنسبة للفتيان. كما يصاحب بفترة يفقدون فيها قدرتهم فى التحكم فى الصوت. كما يجد الكثير منهم أن أصواتهم (تبح) فى أغلب الأوقات غير الملائمة نتيجة الذعر أو الخوف والارتباك المتكرر.

وبالرغم من أن التغير الصوتى يعتبر ظاهرة طبيعية تماماً، إلا أنها قد تصبح مشكلة عندما تسبب الإضطراب الإجتماعى. ويستطيع الكبار تقليل هذه الأثار المريضة بعدم جعل الأولاد فى مركز الانتباه خاصة فى المواقف غير المريحة. فمثلاً يستطيع المعلم فى الفصل أن يطلب من الأولاد واقفون فى مقاعدهم تلخيص بعض الدروس السابقة بدلاً من الوقوف أمام الفصل، وعدم الترفيه للفصل على حساب بعض التلاميذ.

٣- مشكلة عدم التناسق الجسمى والحركى :

نتيجة النمو السريع والمفاجىء يتعرض كثير من المراهقين والمراهقات لمرحلة من عدم اللياقة أو عدم الرشاقة فى إستخدام الحركات المتناسقة خاصة حركات اليدين والرجلين. فبالنمو السريع للساقين والزراعين قد يسىء المراهق فى بعض الخطوات تقدير خطواته فى المشى، أو المدى الذى يصل إليه ذراعه، أو القبض على الأشياء. وربما ينتج عن ذلك إرتطامه بالأثاث أو الناس وعجزه عن إظهار اللباقة فى مواقف إجتماعية معينة. وقد يكون هذا الإفتقار إلى الرشاقة هو أحد نتائج الخجل، وقلة التجربة الإجتماعية أكثر من كونه نقص حقيقى فى التناسق الجسمى.

٤- مشكلة الوزن والطول :

عندما يمر المراهق بفترة السمنة فيحس بنوع من القلق الزائد وإعتبار الذات. ويلجأ بعض المراهقين الذين لديهم إحساس زائد بالحرج بسبب وزنهم إلى مواجهة الموقف من خلال عدة طرق، كاللجوء مثلاً إلى إتباع نظام معين فى التغذية «الرجيم» ، أو الإنسحاب من الأنشطة الإجتماعية، أو إيجاد الإستحسان الإجتماعى بجعل أنفسهم مهرجين أو أشخاص للترفيه.

وبالنسبة للذكور فقد ينتابهم إحساس بأن أجسامهم قد أكتسبت المظهر الأنثوى نتيجة الزيادة فى الوزن، حيث أن الزيادة غالباً ما تكون فى الثدى وفوق البطن والأرداف والفخذين، مما يشعرون معه بالضيق الشديد ومحاولة التخلص من هذا الوزن الزائد بأية طريقة. وحيث أن هذه الصفات الجسمية ليست مرتبطة بالنضج النفسى، فإنه من المهم أن يؤكد الكبار للصغار بأن بنية الجسم ليست لها علاقة جوهرية بالذكورة.

كما يمر المراهقون النحفاء أو القصار أو الطوال بعدة مشكلات واضحة ويجبرون على تطوير أساليبهم لتتلائم مع مشاعرهم وإتجاهاتهم نحو أقرانهم. إن الراشد المتفهم لمثل هذه الأمور يستطيع أن يساعد فى تقليل هذه المشكلات بتقديم العون والأمان ويساعد المراهق النامى فى إنشاء مفهوم صحيح عن ذاته.

* * *

الفصل الخامس عشر
النمو المعرفى عند المراهقين

- مقدمة.
- الانتقال من العمليات العيانية إلى العمليات الصورية.
- إختبار الفروض.
- تفسير الظواهر.
- البصيرة وتفسير المواد الأدبية.
- مفهوم الزمن.

الفصل الخامس عشر

النمو المعرفى عند المراهقين

Cognitive Development

أولا: مقدمة:

تصل القدرة على إكتساب وإستخدام المعرفة إلى أقصى حدودها أثناء المراهقة. ويكون النمو المعرفى فى هذه الفترة كمياً وكيفياً.فمن ناحية التطور الكمى تفيد إختبارات الذكاء أن القدرات العقلية تبلغ ذروتها فى البراعة وتصبح بالغة التنوع فيما بعد سنوات المراهقة. أما من الناحية الكيفية فتعطى العمليات العقلية الشباب الراشد القدرة فى التعامل بصورة فعالة مع العديد من المشكلات التى تحتاج إلى حلول وخاصة المشكلات المجردة .(Elkind,D.1972)

ومن الممكن أن تؤثر التغيرات الهامة ذات المدى البعيد فى عالم المعرفة، فى تطور شخصية المراهق. فيمكن أن يلعب نمو المعرفة دوراً هاماً فى حساسية الفرد لمواطن الضعف عند الوالدين والتعامل معها، كما يساعده فى التعامل مع المجتمع بصفة عامة. كما تساعد هذه التغيرات المعرفية فى زيادة وعى المراهق بالذات، وفى إستخدام الحيل العقلية والميكانزمات الدفاعية المتقنة المناسبة للمواقف المختلفة.

ثانياً: إنتقال المراهق من العمليات العيانية إلى العمليات الصورية:

فى المراحل السابقة قبل المراهقة كان تفكير الطفل قاصراً خاصة فى الفهم الواعى للأمور المجردة، أو إستخدامه للعلاقات القائمة بين هذه المجردات بفعالية. وعندما يواجه طفل ما قبل المراهقة هذه الأنواع من العمليات العقلية خاصة المجردة، فإنه يعتمد كثيراً على الخبرات العيانية الإمبريقية سواء الحالية أو السابقة فى فهم مثل هذه العمليات. وما لم تتوفر مثل هذه الخبرات لا يمكن للأطفال أن

يربطوا القضايا المجردة ببناءاتهم المعرفية، ولهذا ينقصهم المعنى.

(Ausubel,D.1968)

ويكمن الإختلاف بين الطفل المراهق فى النشاط العقلى فى أن الطفل يمكنه أن يستوعب ما هو كائن فعلاً، بينما يستطيع المراهق تخيل ما يمكن أن يكون. بمعنى أخر أن الأطفال فى سن مبكرة يجب عليهم أن يعتمدوا على الأمثلة المحسوسة (العيانية) والخبرات السابقة التى عاشوها لحل المشكلات التى تواجههم، لكن المراهقين الأكبر سناً يستطيعون إستخدام أفكار مجردة لهذا الغرض. ويرى أوزابل أنه عند وصول الطفل إلى فترة المراهقة يقل إعتماده على الخبرات الأمبريقية الصبيانية فى ربط القضايا المجردة المعقدة مع البناء المعرفى للفرد بطريقة ذات معنى. بل وبمرور الوقت يصبح الفرد الناضج قادراً على فهم وممارسة العلاقات المباشرة القائمة بين الأفكار المجردة وممارستها بطريقة مباشرة دون اللجوء إلى التجارب العيانية فى الواقع. وبهذه الطريقة يستطيع تفكير المراهق أن يتجاوز الفكر الحدسى المبكر، ويتعامل بشكل أعم مع كل العلاقات المحتملة أو المفترضة القائمة بين الأفكار المجردة.

إن الطريقة التى يساعد بها التفكير الصورى (الشكلى) المراهق على تجاوز الإدراكات المباشرة والتفكير بالرموز المجردة، يمكن توضيحها بدراسة إلكند Elkind(1) وزملائه سنة ١٩٦٩ حين سألوا مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الأبتدائى، ومجموعة أخرى من تلاميذ الصف التاسع (ما يوازى الصف الثالث الإعدادى أو الأول الثانوى) عن شرح وبيان التشابه بين المقص وسكين المائدة ولبيسة الحذاء، ولقد أعطى هؤلاء الباحثون نصف المجموعة الأولى والثانية أسماء هذه الأشياء فقط، على حين تركوا الفرصة للنصف الآخر فى مجموعتين لرؤية هذه الأشياء بعيونهم. وكما هو متوقع إستطاع تلاميذ الصف التاسع تكوين مفاهيم

عقلية تفوق مفاهيم أقرانهم الأصغر سناً. كما أن عرض هذه الأشياء لفظياً أو بصرياً على تلاميذ الصف التاسع أدى إلى فروق قليلة بينهم.

أما بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع، فإن رؤيتهم للأشياء العقلية كان له تأثيره الهام على المفاهيم التى إكتسبوها. حين إستطاعوا تكوين أفكار ضعف الأفكار التى كونوها عندما عرضت عليهم الأسماء اللفظية فقط.. وهكذا تثبت هذه التجربة أن تفكير المراهقين لا يرتبط بالادراكات الحالية على حين يرتبط تفكير الأطفال الصغار بهذه الادراكات المباشرة. Elkind,Barolas and Johnson (1969)

ثالثا: إختبار الفروض :

إن معالجة المشكلات عن طريق تخيل كل الإمكانات المحتملة هي سمة من سمات التفكير الناضج.ولكى يصل المراهق إلى ما يسميه بياجيه (Piaget, 1953) بالتفكير الإفتراضى الإستدلالى، يتعين عليه أن يتعلم قبول المعلومات أو القضايا على أنها إفتراضات مبدئية قابلة للتمحيص، ثم يختبرهافى ضوء أى دلائل ميسرة. وبينما يقبل الأطفال الصغار تفسيراتهم الأولية للمواقف التى تتطلب حلاً على أنها تفسيرات صحيحة، يقوم المراهقون بعمل العديد من الاستنباطات deductions على أساس إفتراضى، فهم على عكس الأطفال يقومون بتحليل السلسلة الكاملة من الاحتمالات الممكنة المتضمنة فى حل مشكلة ما قبل إختيار إحدى الحلول المناسبة.

ولتوضيح كيف أن هذين المدخلين لحل المشكلة يختلفان عن بعضهما البعض وفقاً لاختلاف مرحلة التفكير التى ينتمى إليها الفرد، قام إلكند (Elkind,1972) بإختبار مجموعتين من الأطفال فى مهمة لاكتساب المفاهيم. وتكونت المجموعة الأولى من ستة عشر فرداً تتراوح أعمارهم من (٩-١٠) سنوات. أما المجموعة الثانية فقد تكونت من ستة عشر فرداً أيضاً تتراوح أعمارهم من

(١٣-١٤) سنة. ثم قام إلكند بعرض مجموعتين من الصور على المفحوصين فى المجموعتين. حيث تكونت مجموعة الصور الأولى من (١٢) صورة لأشياء تستخدم فى النقل حيث إشتملت على ست صور لوسائل نقل ذات عجلتين (أتوبيس - سيارة - دراجة) وست صور آخرى لوسائل نقل ليس لها عجل (خيل - سفينة تجارية - مركب شراعى). أما المجموعة الآخرى من الصور فتحتوى على ست صور لأشياء أو أدوات ذات عجل (بكرة - منشار دائرى) وست صور لأدوات آخرى ليس لها عجل (كماشة - فأس - منشار عادى). وكانت الصور تعرض دائماً أزواجا على المفحوصين بحيث تقترن صورة الأداة أو وسيلة النقل ذات العجل مع صورة الأداة أو وسيلة الأخرى التى ليس لها عجل وهكذا. ويخبر المفحوصون بأن صورة معينة هى الصورة الصحيحة وأن صورة أخرى هى الخاطئة. كما أن إختيار الصورة الصحيحة يعمل على إستمرار الإشارة الضوئية الخضراء. وكانت مهمتهم كشف نوع الصورة التى ينتج عنها التعزيز Reinforcement. وكان إختيار المركبة أو الآلة ذات العجلات ينتج عنه دائما الإشارة الضوئية الخضراء، على حين لن يؤدى إختيار الصورة الأخرى إلى ظهور هذه الإشارة).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قليلاً من المراهقين وجدوا صعوبات فى الوصول إلى الحل الصحيح، ولم يواجه الغالبية أية صعوبات، فقد استطاعوا حل المشكلة فى عشر محاولات أو أقل قليلاً. أما بالنسبة للأطفال الأصغر سناً، فقد استطاع نصف عددهم فقط فى الوصول إلى حل المشكلة، وقد تتطلب منهم القيام بـ (٧٢) من المحاولات المخصصة لهذا الغرض قبل أن يتمكنوا من إكتساب المفهوم. (Elkind,1972)

ويعتقد إلكند أن السبب وراء إختلاف عدد الحلول الصحيحة فى المجموعتين هو عدد الفروض الممكنة التى إستطاع كل منهم وضعها موضع الإختبار. وكان

ذلك واضحاً فى الألفاظ التلقائية التى كانت تصدر منهم أثناء اجراء التجربة. فلقد أثار المراهقون إفتراضات مثل (ربما تكون وسيلة نقل، ثم يكتشفون إنها شيء أخر....وهكذا) . إنهم استطاعوا بهذه الطريقة أن يضعوا الفروض، ثم يختبروا مدى صحتها من حيث إستمرار أو عدم إستمرار الضوء الأخضر. أما بالنسبة للأطفال الأصغر سناً فقد تركز إنتباههم إما على إفتراض الآداة أو إفتراض الآلة، فقد ظل هؤلاء الأطفال فترة يحاولون إيجاد الطرق للتوفيق بين تلك الإفتراضات والصور التى تجعل الضوء يستمر. وعند سؤالهم عن القاعدة التى تجعل الضوء يستمر، قام هؤلاء الأطفال (حتى الذين فشلوا فى الجزء الأكبر من المحاولات) بإعطاء قاعدة وكأنها القاعدة الصحيحة – ولإختبار مدى قوة هذا الإفتراض تم عرض نماذج سلبية على الأطفال، فمثلاً إذا ذكروا أنه شيء يتحرك، تعرض عليهم صورة فرس وعربة يد، حيث أن إختيار الفرس يؤدى إلى إختفاء الضوء الأخضر بينما يستمر الضوء بإختيار عربة اليد. وتحت هذه الظروف كان الرد الشائع للأطفال الصغار (حسناً إن الفرس يتحرك بطريقة مختلفة (Elkind,1972,P.404). وتشير هذه النتائج إلى أن الأطفال يكونون إفتراضاً أولياً ويتمسكون به حتى عند مواجهتهم بأدلة مخالفة لهذا الإفتراض، على حين أن المراهقين يكونوا إفتراضات كثيرة مرنة ومتغيرة وأكثر تعقيداً من الناحية المنطقية.

رابعاً: تفسير الظواهر :

يتطلب التفكير الناضج والمرن من المراهقين شرح كامل للموقف وتفسير للظواهر الموجودة بدلاً من مجرد الوصف كما كان يفعل الأطفال فى المرحلة السابقة. والوصف لا يزيد عن كونه عملية ربط لأجزاء الظاهرة بعضها ببعض، لكن التفسير محاولة لإرجاع الظاهرة إلى ظواهر أخرى مروا بها من قبل، وإلى تعميمات ومفاهيم تشكلت بطريقة مستقلة.

ولمقارنة الفروق الموجودة بين عملية الوصف وعملية التفسير يستطيع الفرد أن يتأمل التجربة الفيزيائية المعروفة والتى يتم فيها غلى الماء فى علبة من الصفيح ثم تغلق العلبة بإحكام وتترك لتبرد. فالأطفال الصغار يستطيعون وصف الأنكماش الناتج للعلبة، أما المراهقون فيستطيعون شرح كيف يدفع البخار الهواء إلى الخارج ثم ينتج الفرا غ نتيجة التبريد يعقبه الانكماش الكامل نتيجة الضغط الجوى.

ولا يشتمل التفكير التفسيرى فقط على إختبار الفروض، ولكنه يتضمن أيضاً إستخدام الخيال والتوفيق بين الإحتمالات الممكنة لتفسير الظاهرة. ولبيان كيف يتطور هذا النوع من التفكير التفسيرى خلال مرحلة المراهقة قدم بيل Peel,1972 القصة التالية لمجموعة من الأطفال والمراهقين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والرابعة عشرة إن الطيارين الشجعان هم الذين يسمح لهم فقط بالتحليق فوق الجبال العالية. وقد حلق هذا الصيف أحد الطيارين المقاتلين فوق جبال الألب الإيطالية، فاصطدم بسلك من أسلاك عربات القطار المعلق فتسبب فى قطعه وسقوط بعض العربات إلى نهر متجمد، ولقى العديد من الناس حتفهم، وإضطر الآخرون إلى قضاء ليلة معلقين فوق النهر الجليدى. وقدم بيل للمفحوصين السؤالين التاليين :

س١ : هل كان الطيار قائداً حريصاً ؟

س٢ : ولماذا نعتقد ذلك ؟

ومن الإجابات التى تلقاها بيل(Peel,1972) من المفحوصين استطاع تحديد أربعة مستويات واضحة المعالم وهى:

١ – سن العاشرة والنصف : نعم أو لا (مع وجود تعليقات غير متصلة بالموضوع، أو إنكار لما هو منطقى، مثل (نعم، لقد كان شجاعاً، نعم ما كان يجب أن يكون السلك هناك).

٢- سن الثانية عشرة : لا لأنه إصطدم بالسلك.

٣- سن الثانية عشرة والنصف : لا لأنه لو كان حذراً ما قطع السلك.

٤- سن الثالثة عشرة والنصف غير متأكد، وقد يستشهد ببعض الإحتمالات الملطفة مثل حالات الرؤية، الجو، حالة الطائرة وصيانتها.. ألخ.

وبعد تسجيل هذه الردود طُرحت على المفحوصين جميع الأسئلة غير المباشرة مثل مارأيك في أحداث القصة ؟ زيادة في محاولة تحديد مرحلة تفكيرهم التفسيرى. وفيما يلى نماذج لما جاء من إجابات :

١- سن (١٤,٥٠) : إما أنه لم يكن قد تم إبلاغه بوجود القطار المعلق فى طريقه، أو أن الطيار كان محلقاً على مستوى منخفض جداً. ومن الممكن أن تكون بوصلته قد تعطلت قبل أو بعد إقلاع الطائرة فتسبب هذا فى انحرافه عن خط سيره وإصطدامه بالسلك .

٢- سن (١٢ سنة) : أعتقد أن الطيار لم يكن ماهراً فى قيادته كما أنه لم يكن لائقاً، وكان من الأفضل له أن يستمر فى الأعمال القتالية .

٣- سن (١١,٥٠ سنة) : يجب على الطيار أن يكون شجاعاً وقائداً جيداً أيضاً كما يجب على الناس أن يكونوا شجعاناً أيضاً للبقاء ليلة فوق النهر الجليدى.

وهكذا يستنتج بيل (Peel,1972) من إجابات المفحوصين، رداً على هذه الفقرة الإختبارية السابقة بأن قدرة المراهقين للإلمام بالأشياء تتقدم بتتابع ثابت ومعتدل. ففى سن الحادية عشر والثانية عشر توجد القدرة على التفكير الإفتراضى بأسلوب منطق القضايا، الذى يقوم فيه الفرد بربط ما تضمنه السؤال والسمة البارزة للقصة والمرتبطة بالسؤال، حيث لا يوجد أى إحتمالات أخرى، ولأنه لا يستشهد بأى مفهوم خارجى، يكون الحكم جزئياً وظرفياً ووصفياً فى جوهره.

أما عند بلوغ سن الثانية عشر والنصف فالبرغم من عدم وجود إستنتاجات جديدة، إلا أن هناك تغيراً فى شكل اللغة وتؤكيدها مما يعكس تقدماً فى الفكر.

أما فى سن الثالثة عشر أو الرابعة عشر، فنلاحظ إدخال عناصر جديدة خارج تحكم الطيار جعلت من المستحيل عليه أن يرى السلك. وبذلك يكون هناك تحولاً إلى التفسيرات والإقتراحات التى تساعد فى تفسير الموقف.

خامسا: البصيرة وتفسير المواد الأدبية : Insight and Interpretation

تساعد أنماط التفكير الناضج المراهقين - عكس الأطفال فى المرحلة السابقة فى أن يكونوا متبصرين ومتفهمين للمواد الأدبية والرسوم التصويرية المختلفة من بيانية وكاريكاتيريةوغيرها. إن المراهق يستطيع أيضاً أن يلم ببعض المواد الأكاديمية مثل العمليات الحسابية والفيزياء المتقدمة.

وفى إحدى الدراسات القديمة قدم أحد الباحثين لأطفال الصف الثالث الإبتدائى حتى الثامن (ما يوزاى الثالث الاعدادى) خمس قطع شعرية بسيطة. ومع كل قطعة تلقى التلاميذ خمس جمل تمثل إحداها التفسير الصحيح للقطعة الشعرية. وتشير نتائج هذه الداسة إلى أن القدرة على إعطاء تفسيرات صحيحة تزداد بانتظام مع التقدم فى السنوات المدرسية من الصف الثالث حتى الثامن.

Helms and Tuner, 1976, P.3 45.

وفى دراسة أخرى قديمة قام بيل (Peel,1960) بقراءة قصة لأطفال ومراهقين تتراوح أعمارهم بين ثمانية وخمسة عشر عاماً عن مكان ستونهنج .Stonehenge (عبارة عن جبل مشهور فى أوربا) وملخص هذه القطعة كالآتى :

يوجد ستونهنج فى جنوب انجلترا على سهل ساليزبرى المستوى، وهناك مجموعة من الأحجار الضخمة الظاهرة فى الصورة، وقد سقط البعض منها وإختفى البعض الآخر. ويطلق على القوم الذين عاشوا فى إنجلترا فى تلك الأيام إسم رجال العصر البرونزى. ومنذ مدة طويلة سبقت ظهور المدن، كان ستونهنج معبداً للعبادة والتضحية، وقد تم إحضار بعض هذه الأحجار من التلال القريبة، والبعض يسميها الأحجار الزرقاء والتى يعتقد أنها جاءت من جبال ويلز. وبعد قراءة هذه القطعة ثم عرض صورة لموقع ستونهنج على المفحوصين، ثم طرحت العديد من الأسئلة التى تهدف إلى معرفة، إذا كان المفحوصون قد شعروا بأن ستونهنج كان معبداً أم حصناً؟ وكذلك ما الذى حدث للأحجار المفقودة من الموقع ؟

وفى الرد على الأسئلة أجاب الأطفال الصغار بجمل مباشرة وواقعية للغاية، فمثلاً علق طفل فى السابعة من عمره أن ستونهنج كان معبداً لأن الناس أقاموا فيه، وأشار طفل فى التاسعة من عمره إلى أن سبب بناء ستونهنج قد يكون لمنع الأعداء من الهجوم إلى داخل المدينة. وعند سؤاله لماذا ؟ أجاب بأن المنظر يوحى بذلك، فإن الحجارة إذا انتصبت، فإن العدو لا يستطيع الهجوم بسرعة، وبالتالى يسهل قتله. وعندما سئل عن مكان الأحجار المفقودة، أجاب طفل فى السابعة من عمره بأنها سقطت وأن القوم قد قاموا بدحرجتها إلى مكان ما. وعندما سئل عن السبب أجاب هذا الطفل حتى يستطيعوا العيش فيها.

وعندما سئل طفل يبلغ التاسعة من عمره السؤال ذاته كانت إجابته لابد أنها غاصت فى الأرض. وحتى عندما يخبر الطفل بأن بعض الرجال قد حفروا بحثاً عنها، يقرر الطفل بأن أفراداً جاءوا بعد ذلك وإستعملوها.

وتعليقاً على نتائج هذه الدراسة نلاحظ أن الأطفال وضعوا فروضاً أولية وإلتزموا بها، ولا يريدون الخروج عنها، إلى حد أنهم يبررون الدلائل المتضاربة لتعزيز وجهة

نظرهم. ولم يفرقوا بين الإفتراضات والحقائق معطين كل منهما نفس الأهمية. هذا الإفتقار للتمييز بين الفكر والواقع هو الخاصية المميزة لمرحلة العمليات العيانية عند بياجيه.

على حين أن المراهقين قد تعاملوا مع هذه المادة الأدبية بطريقة أكثر مرونة، فتركوا عقولهم متفتحة لأى إحتمالات ممكنة قد تفسر الموقف. وحاولوا تعديل التفسيرات لتتناسب مع الحقائق بدلاً من العكس إن إستجابة مراهق يبلغ من العمر أربع عشر عاما عندما سئل عن ما إذا كان ستونهنج يصلح لأن يكون حصناً ؟تعكس تلك القدرات الإستنتاجية الأكثر نضجاً، « أنا أشك فى ذلك، ولا أعتقد ذلك، لأنه يبدو مكشوفاً لدرجة لا تجعله ملائماً كحصن، ولا يبدو متسعاً بما فيه الكفاية كحصن، بل أنه على العكس صغير، كما أنه ليس هناك حاجة لوجود حصن فى سهل ساليزبرى المهجور، ولا يوجد الكثيرين من الناس، ولا توجد إحتمالات وجود مشكلات هناك» .

وهكذا يضع المراهقون إستنتاجاتهم بصورة غير نهائية قابلة للتعديل، كما أنهم قادرون على التمييز بين الفكر والواقع، ولأنهم واعون للفرق بين الإفتراضات والحقائق الخاصة بقضية معينة فإنهم يعطون أولية للحقائق. كما كان يستخدم المراهقون مواد جمعوها من القطعة الأدبية الأصلية التى قدمت إليهم وذلك بهدف تعزيز أحكامهم. (Peel,E,A,1960)

كما توجد إختلافات ملحوظة بين قدرة الأطفال والمراهقين على فهم معانى الإستعارات الأدبية. ففى إحدى الدراسات القديمة عرضت أفلاماً للكارتون ذات طابع سياسى على طلاب من الصف الرابع حتى الثانى عشر (الثالث الثانوى) ثم طلب منهم أن يبينوا معناها. ووجد الباحث أن تلاميذ الصفوف الأولى ليس لديهم مفاهيم ناضجة عن الكاريكاتير المعقد. ولا يدرك الفرد المعنى الإستعارى للأشكال

حتى يصل إلى سن الثانية عشر حتى الرابعة عشر، وهى الفترة التى يظهر فيها ما يسمى بالتفسير المجرد.

لكن السؤال الأن لماذا لا يستطيع الأطفال فهم معانى الأستعارة حتى بلوغ سنوات المراهقة؟

يرى إلكند (Elkind,1971) أن جزءاً كبيراً من المشكلة يرجع إلى تفسير الطفل للغة، حيث يلاقى الأطفال صعوبة فى فهم كيف أن كلمات معينة مثل كلب، قط يمكن أن تنسب للإنسان حيث لا يفهمون كيف يمكن أن يشبه الناس كلباً أو قطاً فى بعض تصرفاتهم دون الأخرى. ولهذا السبب يصعب على الأطفال فهم الكاريكاتير السياسى، لأن الحمار أو الفيل مثلاً يمثلون أكثر من كونهم حيوانات.إن إستيعاب المراهق لمعانى الإستعارات سوف تساعد على إتساع مداركة إلى حد كبير. كما يعتبر ذلك أيضاً أحد الأسباب لعدم فهم الطفل للمعانى الإجتماعية المجازية المتضمنة فى القصص الأدبية المشهورة.

(Elkind,1971)

ويضيف إلكند إن المراهق لم يعد يأخذ كل شىء حرفياً كما كان من قبل، بل يبدأ فى الإحساس بالمعانى المتعددة المتضمنة فى صورة ما أو كلمة أو إشارة. كما يمكن أن يؤدى وعيه الجديد للمعانى والإحتمالات الممكنة إلى نوع من التردد العقلى والحيرة. فهو متى إستطاع تقييم إحتمالات تعدد المعانى والتفسيرات، فإنه يجد صعوبة فى تحديد المعنى المقصود بالفعل. كما تبدو فى بعض الأحيان أسئلة المراهقين حمقاء حيث يلاقون صعوبة فى فهم المعنى المقصود من وراء تعليق أو جملة معينة . .(Elkind,D.1971,Pp.124-125) كما وجد أيضاً شلتر وبلون أن إعطاء التقدير الكامل للأشياء حق قدرها وإستيعاب الألغاز لا يظهرحتى سن الثانية عشر. (Schultz and Pilon 1973)

سادساً: مفهوم الزمن عند المراهق :

إن القدرة على فهم وإدراك الماضى تتطور بسرعة منذ أن يصل الطفل إلى سن الثانية عشر حينما تصبح هذه الفترات الماضية أكثر سهولة فى تمييزها. وفى سن الحادية عشر يمكن للطفل إدراك مفهوم التتابع الزمنى التاريخى. ولقد حاول كثير من الباحثين المهتمين بدراسة تطور مفهوم الزمن عند المراهق جمع كثير من الأدلة والبراهين التى تعزز فكرة أن مفهوم الزمن للماضى تتطور مع تطور نضج الفرد أكثر من تطورها مع التدريب المدرسى. (Helms & Turner, 1976, P. 347)

وببلوغ سن الرابعة عشر يصل المراهق إلى تفهم للزمن وتسلسله كما ينشغل أكثر بالمستقبل. وهذا ما أثبتته دراسة ليبلانك (Leblanc,1969) حيث سأل هذا الباحث خمس مجموعات من المفحوصين تتراوح أعمارهم بين أطفال فى المدارس الإبتدائية والثانوية وطلاب جامعة ورجال أعمال وأخيراً مواطنين متقاعدين، لكتابة قصة مرتبطة بعدد من الصور التى عرضت عليهم. فكشفت القصص التى كتبها هؤلاء المفحوصون عن إتجاه عمرى واضح للتوجه المستقبلى. فكان طلاب الجامعة هم أكثر من ركز على المستقبل فى قصصهم، وتبعهم المراهقون ثم أطفال المدارس.

ويبدو أن هناك إختلافاً بين الجنسين فى التوجه المستقبلى (الزمن) خلال فترة المراهقة - بالرغم من قلة البحوث فى هذه النقطة بالذات. كما يرتبط التوجه المستقبلى بالطبقة الإجتماعية التى ينتمى إليها المراهق. فبينما يميل مراهقى الطبقة المنخفضة أن يكونوا أكثر توجهاً للحاضر، فإن مراهقى الطبقة المتوسطة أكثر توجهاً للمستقبل، واضعين فى الإعتبار عوامل هامة مثل قابلية التحرك والإنتقال الطبقى والتغيرات الجذرية فى المجتمع والتقدم. أما أبناء الطبقة العليا من المراهقين فيؤكدون على التقاليد ويبدون أكثر توجهاً نحو الماضى. [Cottle,Howard and Pleck,1969]

* * *

الفصل السادس عشر

النمو الإنفعالى عند المراهقين

- مقدمــة.
- الأنماط الانفعالية فى المراهقة.
- مظاهر النضج الإنفعالى للمراهقين.
- الهوية الشخصية.
- تغيير الشخصية فى المراهقة.
- أثر محاولات تطوير الشخصية.
- التمركز حول الذات فى المراهقة.
- الجمهور الخيالى عند المراهق.
- الأسطورة الشخصية للمراهق.
- الذات المثالية.
- التنميط الجنسى ومفهوم الذات.

الفصل السادس عشر

النمو الإنفعالى فى المراهقة

Emotional Development

مقدمـة:

ينظر غالبا إلى مرحلة المراهقة على أنها مرحلة عاصفة وأزمة أو مرحلة زيادة التوتر الإنفعالى الناتج من التغيرات الجسمية بصفة عامة والإفرازات الغددية بصفة خاصة فى تلك الفترة.

لكن ظاهرة النمو ليست جديدة على الفرد، فالنمو يسير خلال السنوات المبكرة للمراهقة بمعدل تقدمى إلى الأمام. وهو إكمال للشكل المحدد عند البلوغ. ويرى البعض أنه لابد منَ البحث عن أسباب آخرى لتفسير التوتر الإنفعالى المميز لهذا العمر.

إن الظروف الإجتماعية التى تحيط بالمراهق اليوم يمكن أن تقدم أفضل تفسير لهذه الظاهرة. فيمكن أن يعود التوتر الإنفعالى الموجود عند المراهقين إلى أنهم يعيشون تحت ضغوط إجتماعية، ويواجهون مواقف جديدة لم يدربوا عليها أو يعدوا لها عندما كانوا أطفالا.

لكن ليس بالضرورة أم يمر كل المراهقين والمراهقات فى هذه العاصفة والأزمة صحيح أن الغالبية منهم يخبرون عدم الثبات الإنفعالى من فترة إلى أخرى، وهو أمر منطقى نتيجة محاولة التواقق مع أنماط جديدة من السلوك والتوقعات الإجتماعية فالمشكلات العاطفية واقعية جدا فى هذه المرحلة وتسير بصورة عادية، لكن المراهق يشعر بالضغوط والإحباط عندما لا تسير بالصورة التى يتوقعها أو يريدها. كما يشعر بالقلق الشديد للمستقبل عند إقتراب نهاية المدرسة الثانوية.

وبينما تبدو إنفعالات المراهقين مركزة وغير منطقية وغير مضبوطة، تتحسن تدريجيا بصفة عامة مع مرور الزمن. فنلاحظ أن المراهقين فى الرابعة عشرة من عمرهم سريعوا و الغضب، سهل الإستثارة والإنفجار، بدلا من محاولة ضبط مشاعرهم، نلاحظ على العكس تماما أن المراهقين فى السادسة عشر ربيعا أكثر ضبطا وأقل قلقا، ولذا يمكن القول أن العاصفة والأزمة التى تميز هذه المرحلة العمرية تقل كلما إتجهت المراهقة نحو الإنتهاء.

الأنماط الإنفعالية فى المراهقة :

وعلى الرغم من تشابه الأنماط الإنفعالية للمراهقة مع ما كان سائدا فى مرحلة الطفولة، إلا أنها تختلف فى المثيرات التى تحرك هذه الانفعالات. كما أنها أكثر أهمية فى تدريب المراهقين لضبط التعبير عن هذه الإنفعالات. فمثلا معاملة المراهق كطفل أو إحساسه بالظلم تجعله يغضب أكثر من أى شىء آخر.

وبدلا من نوعات الغضب الوقتية يعبر المراهقون عن غضبهم بعدم الإكثرات ورفض الكلام، والنقد بصوت عال لهؤلاء الذين أغضبوهم. كما يحقد المراهقون على زملائهم الذين لديهم بعض الإمكانات المادية، ويحاولون جاهدين إقتناء مثل هذه الأمور بالعمل الإضافى أو أى أسلوب آخر يقره المجتمع.

مظاهر النضج الإنفعالى للمراهقين :

لكن ما مظاهر النضج الإنفعالى عند المراهقين خاصة فى نهاية مرحلة المراهقة ؟ أى متى يقال أن هذا الفتى أو الفتاة قد حصلا النضج الإنفعالى المرغوب. لاشك أنه توجد بعض المظاهر التى تشير إلى ذلك، والتى منها أنه اذا إستطاع المراهقون عدم إظهار إنفعالاتهم فى حضور الآخرين، بل ينتظرون المكان والزمان الملائمين للتعبير عن هذه الإنفعالات بطريقة مقبولة إجتماعيا. كذلك إمكانية المراهق لتقدير الموقف بطريقة حاسمة قبل الإستجابة له إنفعاليا، بدلا من رد

الفعل الفورى دون روية أو تفكير، كما يفعل الأطفال أو الأفراد غير الناضجين.

لهذا كثيرا ما يتجاهل المراهقون كثيراً من المثيرات التى كانت تسبب لهم التوتر الإنفعالى عندما كانوا صغارا. كما يعتبر الإستقرار الإنفعالى وعدم التذبذب فى الإنفعالات أحد العلامات الهامة للنضج الإنفعالى عند المراهقين، وعدم التأرجح من حالة إنفعالية إلى أخرى كما كان يفعل من قبل.

ولكى يصل المراهق إلى النضج الإنفعالى علية أن يتعلم أن يكون له وجهة نظر معينة خاصة فى المواقف التى تؤدى إلى ردود الأفعال الإنفعالية. ويمكنه عمل ذلك بصورة جيدة عن طريق مناقشة مشكلاته مع الآخرين. إن رغبة المراهق فى الإنفتاح والإفصاح عن اتجاهاته ومشاعره ومشكلاته الشخصية تتأثر إلى حد كبير بشعره بالأمان فى علاقاته الإجتماعية، ودرجة حبة للشخص المراد عمل الإنفتاح معه ومدى رغبة هذا الفرد أيضا فى تبادله لهذا الإنفتاح .

كما يجب على المراهقين تعلم إستخدام التنفيس الإنفعالى للتخلص من الطاقة الإنفعالية المكبوتة، وذلك عن طريق التمارين الرياضية الشاقة سواء فى اللعب أو العمل، وأحيانا التنفيس عن طريق الضحك أو البكاء، كوسائل للتنفيس عن الطاقة الإنفعالية المكبوته التى تصاحب ضبط التعبيرات الإنفعالية، إلا أن الإتجاهات الإجتماعية نحو البكاء والضحك غير مفضلة، إلا اذا كان الضحك مقبولا من الجماعة وبموافقتها.

الهوية الشخصية Persŏnal Identity

يصف جيرسلد (Jersild, 1963) الذات بأنها جوهر وجود المراهق، وأنها العالم الذاتى الذى يخبر فيه الخبرة الإنسانية بما فيها من أفراح وأحزان وأمال ومخاوف وعطف وقسوه. كما يعتبر تكوين وإكتساب الهوية الذاتية من العمليات الأساسية

التى تحدث فى مرحلة المراهقة. وهى عبارة عن الإجراءات التى يصبح فيها المراهق وداعيا بذاته وقيمته الشخصية. ويتضمن مكونات الذات – بما فيها من معتقدات وتجارب – تفاصيل عمليات الإدراك لإتجاهات الفرد المليئة بالمشاعر الوجدانية مثل الخوف والخجل والكبرياء وعقدة النقص وتقدير الذات أو لومها.

ويرى بعض علماء النفس أن فترة المراهقة هى الوقت الذى يقوم فيه المراهق فكريا باعادة إختبار قيمه واتجاهاته القديمة التى إكتسبها فى الطفولة، مع محاولة تجريب قيم واتجاهات جديدة فى نفس الوقت. وهى عملية تسبب الكثير من القلق للمراهق الصغير، بالرغم من أن القلق فى هذه الظروف ظاهرة عاديه، الا أن نظرة المجتمع السلبية إلى ردود أفعاله الإنفعالية تزيد من توترة وقلقة. ويزداد هذا القلق مع زيادة تساؤلات المراهقين التى تظهر فى هذه المرحلة ولا يجدون لها إجابات شافية، الأمر الذى يجعلهم يقبلون على الوضع القائم دون مناقشة، أو يهربون إلى أحلام اليقظة أو العقاقير والمخدرات وغيرها وغالبا ما يصبح أعضاء المجتمع الكبار (أو الراشدون) مرشدين قليلى الحيلة للأجيال الأصغر سنا، حيث لا يستطيعون تعليمهم كيفية تحمل مشكلات النمو فى هذه المرحلة بالذات. (Nixon, 1964)

أما من حيث النمو النفسى عند المراهقين فانه يتحقق بدرجة قليلة جدا، وقد لا يتحقق على الإطلاق، حيث تشير أبحاث دوفن وأدلسون (Douvan & Adel-son,1966) إلى أن العديد من المراهقين لا يمرون بأزمة الهوية (التى أشار اليها إريكسون)، ولهذا لا يصلون إلى الهوية الناضجة حيث نلاحظ أن هذه الهوية غير الناضجة مرتبطة بقيم وأهداف الوالدين الخاصة بهما دون السؤال عما اذا كانت هذه القيم والأهداف صحيحة أم خاطئة بالنسبة له ولوقته على الأقل. ولهذا يترك العديد من المراهقين هذه المهمة الصعبة التى تكمن فى الإعتماد على النفس فى

تنمية الشخصية إلى الإختيار الأسهل وهو ترك المراهق نفسه للأخرين لكى يطبعوه إجتماعيا، وهذا يؤدى إلى عدم وصول المراهق إلى النضج الإجتماعى وعدم وصوله إلى النضج النفسى الأمر الذى قد يستمر إلى فترة ما بعد المراهقة.

تغير الشخصية فى المراهقة :

منذ بداية المراهقة يكون المراهقون من الجنسين واعين للسمات الشخصية الطيبة والسيئة حيث يلاحظوها فى أصدقائهم. كما يكونوا واعين أيضا بالدور التى تلعبه السمات الشخصية فى العلاقات الإجتماعية الأمر الذى يدفعهم بشدة لتحسين شخصيتهم سواء عن طريق قراءة الكتب والمجلات أو اكتساب مهارات جديدة أملا فى زيادة قبولهم الأجتماعى.

أما فى نهاية المراهقة يكون المراهقون واعين أيضا مكونات الشخصية السارة. إنهم يعرفون السمات التى يعجب بها الآخرون سواء من نفس الجنس أو من الجنس الآخر. مع أن الاعجاب لهذه الخصائص يختلف من مجموعة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى فى حياة المراهقين، الا أنه يعرف تماما السمات التى يعجب بهاأفراد المجموعة التى ينتمى إليها.

ويستخدم معظم المراهقين معايير الجماعة التى ينتمون اليها كأساس لتكوين مفهومهم عن الشخصية المثالية Ideal Personality. وقليل منهم يشعرون أنهم قريبون من هذه الشخصيةخاصة أولئك الأفراد الذين لا يريدون تغير شخصياتهم.

ويعتبر هذاالتغير مطلباً صعباً آذا لم يكن مستحيلا، خاصة وأن نمط الشخصية الذى تشكل خلال سنوات الطفولة يبدأ فى الإستقرار وأخذ الصورة التى سيستمر بها خلال السنوات الباقية من حياة الفرد مع قليل من التعديل. صحيح أنه يوجد تغير فى الشخصية خلال سنوات العمر، لكن هذا التغيير يكون كميا أكثر منه

كيفيا خاصة فيما يتعلق بالسمات المرغوبة أو غير المرغوبة.

Hurlock, 1980, P. 253

كما تعود صعوبة التغير إلى أن أسباب هذا التغير ليس تحت سيطرة المراهق. فالمراهق نتاج للبيئة التى يعيش فيها والتى سوف تستمر فى التأثير على مفهوم الذات بنفس الطريقة طالما لم تتغير هذه البيئة.

ماذا يحدث عندما يغير المراهق بيئتة ؟

أحيانا يغير المراهق بيئتة عندما يلتحق بكلية بعيدة عن بلدتة أو يذهب إلى مكان بعيد للعمل أو المعيشة. فالتغيرات البيئية الجديدة لاشك أنها سوف توثر فى الشخصية. فقد بين المراهقون الذين يذهبون إلى كليات بعيدة عن أسرهم نضجا إنفعاليا وإجتماعيا وقدرة أعلى على الصبر والتحمل مقارنة بأولئك المراهقين الذين يعيشون مع أسرهم (Hurlock, 1980). لكن المراهقين فى البيئات المختلفة ربما يبحثون عن الناس الذين يعاملوهم بطريقة تتفق مع أنماط شخصياتهم وأفكارهم عن ذاتهم، ويتجنبون الناس الذين لا يعاملونهم بهذه الطريقة، وبهذا تعزز أنماط شخصياتهم الموجودة من قبل.

حتى عندما لا تتغير البيئة التى يعيش فيها المراهق، فان بعض الحالات المسهمه فى مفهوم الذات قد تتغير نتيجة تغير قيم الجماعة. فعندما يكون القبول الإجتماعى قيمة عليا، فان المراهقين غير المشهورين سوف يشعرون بالإحباط وعدم الكفاءة، ولكن عندما تتغير قيم هذه الجماعة ويصبح القبول الإجتماعى قيمة أقل مما كانت فإن المراهقين سوف يشعرون بكفاءة أفضل من قبل .

وترى هيرلوك أن هذا الشعور بالكفاءة سوف يزداد بدرجة كبيرة اذا أقدم المراهقون الكبار على الزواج مبكرا أو اذا إكتسبوا نقودا تساعدهم على تحقيق الإستقلال.

وجدير بالذكر أن كثيرا من الحالات المسئولة عن تعديل نمو شخصية المراهق تشبه ما هو موجود فى الطفولة، وبعضها نتيجة التغيرات الجسمية والنفسية التى تحدث أثناء المراهقة :

أثر محاولات تطوير الشخصية ؟

إن نجاح المراهق فى تطوير شخصيتة يعتمد على العديد من الظروف والعوامل التى منها على سبيل المثال :

أ - يجب تحديد الشخصيات المثالية بصورة أقرب للواقعية بحيث يمكن تحقيقها، وإلا سوف تؤدى حتما إلى الإحساس بالفشل وعدم الكفاءة والشعور بالنقص.

ب - يجب أن يحدد المراهق نقاط قوته وضعفه بطريقة واقعية. إن التناقض الحاد بين الشخصيات الواقعية والذات المثالية سوف يؤدى بالضرورة إلى القلق والحيرة والشقاء مع الميل لاستخدام ردود الأفعال الدفاعية فى المواقف المختلفة.

ج - يجب أن يكتسب المراهق مفهوما مستقراً للذات. هذا المفهوم الذى يصبح أكثر إستقراراً مع تقدم العمر للمراهق. إن مفهوم الذات المستقر سوف يعطى المراهق إحساسا بالإستمرارية يساعده على رؤية نفسه بطريقة متسقة فى كل المواقف، بدلا من رؤيتها بطريقة معينه الآن ثم رؤيتها بطريقة مخالفة فيما بعد. إن هذا سوف يزيد من تقدير الذات وينتج إحساسا أقل بعدم الكفاءة .

د - يجب أن يرض المراهقون عن انجازاتهم، ويكونوا متوافقين لعمل تحسينات فى أى مجال يشعرون فيه بالقصور. إن قبول الذات سوف يؤدى إلى أنواع من السلوك تجعل الآخرين يحبوه ويقبلوه، الأمر الذى يعزز بدوره شعور المراهق بقبول ذاته وقبول الذات من الأمور الهامة جداً فى تحديد السعادة والتوافق التى يمكن أن يكون عليها المراهق.

التمركز حول الذات فى المراهقة : Egocentrism

ومع زيادة قدرة المراهق فى تأمل الإحتمالات الممكنة، وفى تدبر أفكاره منطقيا، مع كونه أكثر وعيا بالذات مقارنة بأية مرحلة سابقة، يصبح المراهق ميالا لأن يكون فاحصا لذاته، ومحللاً لها فى عملياته المعرفية. ففى خلال سنوات المرهقة يهتم المراهقون ليس فقط بحل المشكلات الشخصية اليومية، بل يفكرون أيضا فى حياتهم المستقبلة بصورة جادة، فتظهر فى هذا الوقت العديد من الأسئلة مثل : من أنا؟ وماذا أريد؟ وماذا سأكون؟ ولعلها كلها أسئله مرتبطة بشكل واضح بنمو الذات عند المراهقين(Conger, 1973)

كما يهتم المراهق إهتماما كبيرا بخصوص تفكير الآخرين فيه، أى رأى الآخرين فيه. ويرى إلكند Elkind أن قدرة المراهق على تفهم أفكاره مع إنشغاله بأفكار الآخرين المحيطين به هو المسئول الأول عن التمركز حول الذات عند المراهقين. ويقول إلكند تفسيرا لهذا التمركز حول الذات ينشأ هذا التمركز حول الذات عند المراهق لأنه بينما يستطيع إدراك أفكار الأخرين، إلا أنه يفشل فى التميز بين الموضوعات التى تتجه إليها أفكار الأخرين والموضوعات التى تمثل بؤره إهتمامه الخاص.

إن المراهق الصغير بسبب التحولات الفسيولوجية التى يمر بها يكون مهتما بذاته أؤلا وقبل كل شيء، ووفقا لذلك، ولأنه قد فشل فى التميز بين ما يفكر فيه هو نفسه وإنشغالاته العقلية الخاصة، وبين ما يفكر فيه الأخرون، فانه يفترض أن الأخرين مشغولون جدا بسلوكه ومظهره مثل تفكيره تماما. ويشكل هذا الإعتقاد بأن الأخرين مشغولون بمظهره وسلوكه بؤرة التمركز حول الذات فى المراهقة.

(Elkind, D. 1974, P. 91)

الجمهور الخيالى عند المراهـق :

نتيجة التمركز حول الذات الموجود عند المراهق بصورة واضحة، ينتج عنه عده أمور لعل أهمـهـا هو مـيل المراهق لتكوين جـمـهـور خيالى لنفـسه فى المواقف الإجتماعية. لأنه يتوقع ردود فعل الآخرين بالنسبة له، فانه يتوهم باستمرار أنه بؤرة الإهتمام من جانب الآخرين، وقد يفسر هذا الميل لخلق جمـهور خيالى، التنوع الكبير فى السلوك والتجارب المميزة لفترة المراهقة.

وقد يساعد تكوين هذا الجمهور الخيالى فى تفسير الوعى بالذات الذى يظهر خلال مرحلة المراهقة والذى يسود بشكل خاص فى هذا السن. وعندما يصبح الفرد ناقدا لذاته، فمن المفروض أن الجمهور سوف يصبح ناقدا ايضا، خاصة وأن المراهقين يعتقدون أن الآخرين يعون مثلهم تماما العيوب الجسمية والسلوكية. وقد تكون الرغبة فى الخصوصية وفى الإحجام عن كشف الذات هى رد فعل لشعور المراهقين أنهم محل فحص ونقد دائم ومستمر من الآخرين.

ورغم هذا النقد الذاتى الذى يغلب على سلوك المراهق إلا أنه يعجب بنفسه أحيانا أخرى. وعندما يحدث هذا يصبغ جهوره الخيالى بنفس هذا الإحساس. ومن الممكن ملاحظة التمركز حول الذات فى علاقة المراهق وسلوكه مع الجنس الأخر، فقد يقضى الذكور ساعات طويلة أمام المرآه، بينما تنهمك الفتيات فى التذين وتبديل الفساتين أكثر من مره. كما ينشغل كلاهما فى تخيل الإنطباع القوى الذى سيتركه عند الآخر. وعندما يتقابل المراهقان يهتم كل منهما بأن يكون هو تحت الملاحظة بدلا من كونه الملاحظ وغالبا ما ينتج عن ذلك الغرور والتفاهة وهما سمتان عادة ما يتصف بهما المراهقون مع إستمرار التمركز حول الذات أكثر مما يجب عند المراهق.

(Helms & Turner, 1976, P. 349)

الأسطورة الشخصية للمراهق :

يشير إلكند (Elkind, 1974) إلى ما ينتج من عمليات تفكير المراهقين هو الإفراط فى تمييز مشاعرهم الشخصية حيث يعتبرونها فريده وغير ما هو موجود عند الآخرين. وربما يكون إقناع المراهقين لأنفسهم بأنهم من الأهمية للآخرين وخاصة الجمهور الخيالى – هو السبب فى أنهم عادة ما يعتبرون أنفسهم وأحاسيسهم ومشاعرهم شيء خاص وفريد ومميز. إنهم يشعرون أنهم فقط الذين يمرون بمثل تلك الخبرات، مثل الإحساس بالسعاده أو المعاناه الشديدة. ولعل الجملة المشهورة التى يقولها المراهقون تفسر ذلك لكنك لا تعرف شعورى .

إن الإقتناع بهذا التفرد الشخصى قد يؤدى أحيانا إلى عدد من المعتقدات المرضية مثل الإحساس بالشخصية الأسطورية خاصة فى القصص غير الصحيحة التى ينظمها ويحكمها المراهقون لأنفسهم. وتظهر الأسطورة الشخصية فى مذكرات المراهقين خصوصا التى يكتبوها للأجيال القادمة إيمانا منهم بأن خبرات حياتهم تحمل فى طياتها معانى عامه مفيده للجميع. فقد يشير أحيانا إلى خطط معينه للإصلاح الإجتماعى. كما يعتبر الشعر والرسم والرواية وغيرها من إبداعات المراهقين سمة من سمات الأسطورة الشخصية.

ويشير إلكند إلى أن كلا من الجمهور الخيالى والأسطورة الشخصية يمكن أن تساعدنا فى فهم وعلاج المراهقين المضطربين إنفعاليا. ويروى على سبيل المثال قصة المراهق الذى سرق ألف دولار من صندوق جوائز مسابقات الجولف، ثم أخفى المال وقام بتسليمه بنفسه فورا إلى السلطات. إن جزءا كبيرا وراء هذا السلوك، كما ظهر فيما بعد، نشأ من الإستجابة المتوقعة من جمهوره الخيالى، تجاه شجاعته فى الموقف.

(Elkind, D. 1974)

وهكذا تبين أن الجمهور الخيالى والأسطورة الشخصية يمكن أن تزود بعض أنماط سلوك المراهق ببعض الأسس المنطقية. ويمكن التغلب على الأسطورة الشخصية من خلال رؤية المراهق لنفسه وللآخرين فى صورة أكثر واقعية. وعندما يحدث ذلك فإنه يستطيع تنظيم علاقات حقيقية مع الآخرين، بدلا من تلك التى تتميز باهتمامه بذاته. وعندما ينشأ الإحساس بالمشاركة والثقة المتبادلة يكتشف المراهقون أن الآخرين، لديهم مشاعر مشابهة وأنهم يحسوا بالبهجة والمعاناه كما يحسوا هم بها تماما.

الذات المثالية : Self Ideal

وهى عبارة عن الشخص الذى يرغب المراهق الوصول اليه فى المستقبل، ويميل المراهقون خاصة صغار السن إلى إختيار الذات المثالية من بين الشخصيات الإعتبارية المشهورة فى المجتمع، مثل لاعبى الكرة أو الممثلين أو المغنين وغيرهم كمثل أعلى لهم يحتذونه. كما ينغمسون فيما يسمى بعبادة الأبطال مشكلين ذواتهم المثالية على أساس الصفات المميزة التى تمثلها هذه الشخصيات.

وعادة يتأثر المراهقون بقصص الأبطال التى قرأوها فى الكتب أو شاهدوها على شاشات التليفزيون أو السينما أكثر من تأثرهم بآبائهم ومعلميهم. وخلال مرحلة المراهقة المتأخرة يتحول المراهق من الذات المثالية التى تعتمد على فرد واحد إلى الذات المثالية المركبة المشتقة من عدة أفراد أعجب بهم من قبل. ولعل الدراسة القديمة التى قام بها كل من هافجهرست، وربنسون، ودور تؤيد هذه الفكرة.

حيث طلب هؤلاء الباحثون من مفحوصين تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثامنة عشر عاما كتابة مقال عن نوع الشخص الذى يرغبون أن يكونوا مثله عندما

يكبرون، وبالرغم من أن هذا الشخص قد لا يكون موجودا بالضرورة، إلا أنه طلب منهم وصف شخصيتة ومظهره ونشاطاته. ومن تحليل مقالات المفحوصين والتى بلغت (١١٤٧) مقاله وقعت الشخصية الرئيسية التى رسمها معظم هؤلاء المفحوصون فى أربع أقسام رئيسية هى. الآباء - الأبطال - الشباب الناجح - الشخصيات الخيالية المؤلفة.

كما تشير أيضا نتائج هذه الدراسة إلى أن غالبية صغيرى السن كانوا يختارون شخصياتهم المثالية من الأبطال المشهورين مما يعزز الإفتراض القائل بانتشار عبادة الأبطال فى هذا السن. أما المراهقون الأكبر سنا، فكان لديهم ميلا إلى تفضيل شخصية وهمية مركبة كمثلهم الأعلى مستخدمين خصائص عامة ومجردة فى وصف هذه الشخصية. (Havighurst, Robinson and Dorr, 1946)

أما من حيث مفهوم الذات فقد أشار بعض علماء النفس إلى أنه يبقى ثابتا إلى حد ما خلال فترة المراهقة، خاصة بالنسبة للمفحوصين ذوى النظرة الإيجابية لأنفسهم منذ البداية ولم توجد فروق بين الجنسين فى مفهوم الذات (Engel, 1959)، إلا أن دراسات أخرى تالية بينت وجود فروق بينهما. بالرغم من أن كلا الجنسين كان له توجها شخصيا متشابها عندما كانوا فى الصف السادس الإبتدائى. لكن فى الصف الثانى عشر الثانوى كانت الفروق بين الجنسين فى مفهوم الذات واضحة جدا، حيث نمى الفتيان توجها شخصيا على حين نمت الفتيات توجها إجتماعيا فى مفهوم الذات.

وقد يتأثر مفهوم الذات للمراهقين بنوع الأحوال الإجتماعية والإقتصادية التى تحيط بالمراهقين أثناء نموهم. فالمراهقون من المستويات الإجتماعية أو الإقتصادية العالية يقدرون إحترام الذات والتعليم إحتراما كبيرا، على حين أن المراهقين من المستويات المنخفضة يؤكدون على المهارات اليدوية والخشونه.

التنميط الجنسي ومفهوم الذات في المراهقة:

Sex - Typing and Self - Concept

يقصد بالتنميط الجنسى تحديد الدور الذى يقوم به المراهق وفقاً لجنسه. ويتشكل مفهوم الذات للمراهق بالطريقة التى يدرك بها الفرد هويته الجنسية، حيث يشكل الفرد منذ طفولته مفهوما لذاته مرتبطا بذاته الجسمية. إن درجة الأمان التى يشعر بها المراهق من ناحية شكل جسمه يؤثر ولاشك فى مستوى تقدير ذاته والوعى بها. ودقة الهوية الشخصية للفرد.

وقد قام موسين (Mussen, 1961) بدراسة شيقة للكشف عن علاقة التنميط الجنسى بمفهوم الذات عند المراهقين الذكور على عينة متساوية الذكاء والخلفية الإجتماعية الإقتصادية (SES). وبعد تطبيق إختيار سترونج للميول المهنية الذى يقيس مدى إهتمام الفرد بالمهن المختلفة، وجد هذا الباحث أن المراهقين الذكور الذين بينوا مستويات عالية من الإهتمامات الذكرية، كانوا أكثر ثقة بالنفس وأكثر إيجابية فى مفهوم الذات وكانوا أكثر سعاده وهدوءا ومجادلة مقارنة بالمراهقين الذين سجلوا درجات عالية فى أسئلة الإختبار المرتبطة بالميول الأنثوية.

وفى دراسة تتبعية بنفس العينة السابقة عندما أصبحوا شبابا راشدا، كانت النتائج معاكسة تماما، فالمفحوصون الذين تم تصنيفهم سابقا على أن لديهم إهتمامات ذكرية عاليه أصبحوا أقل ثقة فى مفهوم الذات، ويفتقرون إلى قدرات القيادة، على حين أن الآخرين ذوى الإهتمامات الأنثوية فى المرحلة الثانوية أظهروا مستويات عالية من تقدير الذات والثقة بالنفس والقيادة عندما أصبحوا شبابا راشدا.

لكن ما هى الأسباب التى يمكن أن تؤدى إلى مثل هذا التغيير ؟

يرى موسين أن المراهقين الذكور الذين لهم اهتمامات ذكرية سوف يمرون بتجارب أكثر ايجابية، وسوف يحصلون على تعزيزات أكثر أثناء المراهقة، بمقارنه بذوى الأهتمامات الأنثوية. لكن عندما يشرع الفرد فى البحث عن مهنة فى سنوات الرشد، يجد أن العديد من أعمال الراشدين المحترمه تتطلب خليطا من السمات الذكرية والأنثوية، فالطب يتطلب الإستقلال والسيطرة، التقدم (سمات ذكرية) كما يتطلب صفات أنثوية تقليدية كالحس المرهف والرعاية.

* * *

الفصل السابع عشر
النمو الإجتماعى فى المراهقة

- مقدمــة.
- تطور السلوك الإجتماعى فى المراهقة.
- العلاقات الأسرية فى المراهقة.
- أساليب معاملة الوالدين للمراهقين.
- الصراع بين الآباء والمراهقين.
- دور الآباء فى مرحلة المراهقة.
- التحرر والاستقلالية عند المراهقين.
- مميزات البيئات المنزلية المفضلة.
- القبول الإجتماعى عند المراهقين.
- الجماعات الجديدة فى المراهقة.
- إختيار الأصدقاء فى المراهقة.
- القيادة فى المراهقة.
- النظام القيمى عند المراهقين.
- النمو الدينى عند المراهقين.
- السلوك الإجتماعى - السياسى فى المراهقة.

الفصل السابع عشر

النمو الإجتماعى فى المراهقة

Social Development

مقدمة:

ترتبط أحد مهام النمو الصعبة فى المراهقة بالتوافق الإجتماعى Social Adjustment ويجب أن يكون هذا التوافق مع أفراد الجنس الأخر أيضا فى علاقات جديدة لم توجد من قبل. كما على المراهق أيضا أن يقيم علاقات اجتماعية مع الراشدين خارج نطاق أسرته ومدرسته. ولتحقيق أنماط الراشدين فى التنشئة الإجتماعية، على المراهق أن يقيم توافقات جديدة وكثيرة، لعل من أكثرها أهمية بل وصعوبة أحيانا الأمور التالية : (Greenberger et al . 1975)

١ – التوافق مع التأثير المتزايد لجماعة الأقران.

٢ – التوافق مع التغيرات فى السلوك الإجتماعى.

٣ – التوافق مع جماعات الأقران الجديدة.

٤ – التوافق مع القيم الجديدة فى إختيار الأصدقاء .

٥ – التوافق مع القيم الجديدة فى القبول والرفض الإجتماعى .

٦ – التوافق مع معايير جديدة فى إختيار القادة.

تطور السلوك الإجتماعى فى المراهقة :

من أكثر التغيرات التى تحدث فى الإتجاهات الإجتماعية والسلوك أهمية وأكثرها وضوحاً، هى تلك التغيرات التى تحدث فى مجال العلاقات مع الجنس الأخر. ففى فترة قصيرة نسبيا يتحول المراهق تحولا جذريا من كراهية الجنس الآخر

إلى تفضيل صحبتهم على أعضاء نفس الجنس.

وجدير بالذكر أن الأنشطة الإجتماعية سواء مع نفس الجنس أو مع أعضاء الجنس الأخر تصل إلى ذروتها خلال مرحلة المراهقة، ونتيجة للفرص الواسعة فى المشاركة الإجتماعية، فان البصيرة الإجتماعية تتحسن بين المراهقين الكبار. فهم قادرون على الحكم على أعضاء من نفس الجنس أو الجنس الأخر بصورة أفضل مما كانوا صغاراً، الأمر الذى يؤدى إلى اكتساب المراهق لتوافقات أفضل فى المواقف الإجتماعية.

وكلما زادت فرصة المشاركة الإجتماعية للمراهق زادت كفاءة الإجتماعية أيضا، كما تبدو فى قدرته على الحوار والمناقشة والمشاركة فى الألعاب الجماعية المشهورة فى أعمارهم. ونتيجة لذلك يكتسب المرهق الثقة بالنفس التى تبدو فى الإتزان والطمأنينة فى المواقف الاجتماعية.

أما من حيث قدرة المراهق فى التحيز أو التمييز فإن هذا يعتمد على البيئة التى يوجد فيها هذا المراهق، وإتجاهات أو سلوك الأصدقاء فأحياناً تؤدى هذه الظروف الإجتماعية إلى زيادة التحيز والتمييز. وأحيانا تؤدى هذه الظروف إلى عدم التحيز والتمييز. ولأن معايير إختيار الأصدقاء تختلف عن الطفولة فيمكن أن نجد فى مجموعة المراهق أفراداً من أجناس وأديان وخلفيات إجتماعية وإقتصادية مختلفة.

ـ العلاقات الأسرية فى المراهقة :

خلال مرحلة الطفولة يعتمد الصغار على أبائهم وأمهاتهم، ويكونوا طائعين لهم بسبب إفتقار هؤلاء الصغار إلى الخبرة. كما يقوم الأباء من ناحية أخرى بحماية وتوجية الأطفال، وذلك بسبب المسئولية الملقاه على عاتقهم نحو هولاء الصغار. لكن هذه الأدوار الأسرية تتغير وتتبدل عند الوصول لمرحلة المراهقة.

فالمراهق يحس أنه لابد من تحقيق فرديته الخاصة وتأكيد إستقلاليته عن الأخرين.

وقد يؤدى كفاح المراهق فى تحقيق هذه التغيرات إلى العصيان والصراع والمجادلة والحوار والتمرد أحيانا. وفى كثير من الأحيان يبالغ المراهقون لفظيا – فى وصف سيطرة والديهم عليهم، وذلك لإحساسهم بالخوف وعدم الثقة من نتائج أعمالهم الخاصة. وفى وسط صراع الإقدام والإحجام (Approach - Avoidance) يكرة المراهقون توجية أبائهم وإقتيادهم لهم، ولكنهم قلقون داخليا على الأقل – من عدم ممارسة الإستقلال الذاتى. (Bernard, 1975)

أما من وجهة نظر الأباء فتمكن الحيرة فى نوع ودرجة السلطة والتحكم التى يجب أن يمارسها الأباء تجاه المراهقين، حيث الأنواع المتضاربة من أساليب الضبط الوالدى الموجودة فى مجتمع اليوم. فقد يتردد بعض الأباء خاصة المتعلمين فى ممارسته سلطتهم خشية أن تتعارض مع تطور الشخصية المستقلة عند هؤلاء الأبناء.

أساليب معاملة الوالدين للمراهقين :

يمكن تصنيف طرق التحكم الوالدى إلى ثلاثة أنواع هى التسلط Authoritative والمتساهل Permissive والديمقراطى Democratic . ففى الأسر التسلطية يلعب الآباء دور المتحكمين فى تحديد أنواع السلوك التى يجب الإلتزام بها من قبل الأبناء الكبار والصغار على حد سواء. وكثيرا ما يتم التأكيد على احترام السلطة والعمل وحفظ النظام والشكل التقليدى للأسرة. وغالبا ماتسود فى هذه الأسر معايير السلوك المنضبط بصورة صارمة. وبالطبع قد يتمرد بعض المراهقين على هذه السيطرة أو الهيمنة الوالدية. أو على الأقل يوجد صراع بين بعض المراهقين ووالديهم من قبل هذه الأسر من وقت لآخر بسبب هذه السيطرة. وقد يلجأ بعض المراهقين إلى تجاهل أحد الوالدين أحيانا.

ما العوامل التى تؤدى إلى مثل هذا الصراع ؟

- توجد العديد من العوامل التى تؤثر فى هذا الصراع إيجابيا أو سلبيا والتى منها نوع ودرجة التحكم الوالدى الممارس. وكذلك درجة الإستقلالية المنشودة، ودرجة الإستقلالية التى حققها الأبناء فى الماضى، ومدى الإتساق فى هذه السيطرة فى المواقف المختلفة، وأخيراً مدى الإتســـاق بين الوالدين أنفسهما فى هذه السيطرة. (Horrocks , J . E. 1969)

- وتشير الأبحاث فى هذا المجال إلى أن أساليب العقاب المتبعة فى الأسر التسلطية غالبا ما تتضمن مشاعر الإستياء والتهور. ففى إحدى الدراسات تبين أن القلق وسوء التوافق عند طلاب الجامعة يوجد بدرجة أكبر عند الشباب الذين كان أباؤهم حازمين معهم وأطالوا من عقابهم فى الطفولة. كما تبين أيضا أن العقاب الجسمى الذائد قد يؤدى ألى انحراف الأحداث. (Perove and Spielberger, 1966)

- أما فى الأسر المتساهلة فيمارس الأب قليلا من التحكم – هذا اذا فعل ذلك أصلا. وتشير هيرلوك إلى أن المراهقين فى هذه الأسر عادة ما يكون لديهم قليل من الإحترام لآبائهم، والرغبة القليلة فى حمل أعبائهم المنزلية، فهم يتوقعون أن تقوم الأسرة على خدمتهم، على حين لا يقدمون فى المقابل إلا القليل من هذه الخدمات، ويشعرون بالإستياء وعدم الأمان عند طلب خدمة منهم، كما يلوم هؤلاء المراهقون آبائهم عندما يحدث خطأ ما لأن أباءهم لم يقدموا لهم النصح والتوجيه الصحيح. (Hurlock, E. 1973)

- أما الأسلوب الديمقراطى فى التحكم الوالدى فله تأثير ونتائج مرضية على شخصية المراهق وتطورها، حيث يتم الأخذ برأية فى الأمور الأسرية، كما يعطى قدراً لابأس به من الإستقلال فى الرأى. وقد يظهر الآباء فى هذه النوعية من الأسر الديقراطية ميلا إلى توفير العلاقة الدافئة الأمنة والتفاهم مع المراهق حيث يشعر

المراهق بالنضج والإستقلالية والمساواة،لذا تصبح العلاقات الأسرية منسجمة ومتناسقة.

وتؤكد دراسة إلدر (Elder, 1973) عن أسلوب التحكم الوالدى التى يفضلها المراهقون أنفسهم هذه الفكرة السابقة، حيث طلب من المراهقين فى المستويات الإجتماعية المختلفة أن يصفوا كيفية إتخاذ القرارات داخل أسرهم، وكيف يتم تفسيرها. كما سأل المفحوصين عما إذا كانوا يؤدون أن يكونوا مثل آبائهم وأمهاتهم أو لا ؟ فقد تبين أن الآباء أصحاب السلطة المطلقة يميلون تلقين المراهقين أبنائهم قواعد السلوك والتوقعات دون إبداء أى تفسيرات، فيكون إتخاذ القرارات المستقلة من جانب المراهق محدود للغاية. على حين يبدى الاباء المتساهلون تفسيرات أكثر، إلا أنهم يظهرون إهتماما قليلاً نسبياً بالقرارات التى يحاول المراهق إتخاذها.

أما الأبناء الديمقراطيون فيفسرون أسبابهم للقرارات التى إتخذوها، ولكنهم يشجعون المراهقين على التعاون للوصول إلى الحلول الصحيحة. وعلى هذا تكون الثقة بالنفس والإستقلالية عند مراهقى هذه المجموعة أعلى منها فى المجموعتين الآخرتين اللتان تميزا بافتقار الثقة بالنفس والإستقلال. كما كان آبناء الآباء الديمقراطيين أكثر إذعانا لطلبات آبنائهم. وبسبب إدارك الأبناء المراهقين أن تحكم أبائهم الديمقراطيين عادل ومنطقى فقد أصبح أباء هذه المجموعة من أكثر النماذج الجذابة التى يود المراهقون تقليدها فى المستقبل يليها المتساهلون وأخيراً المتسلطون.

وفى دراسة أخرى وجد إلدر (Elder, 1968) أن هناك اتجاها فى السنوات الأخيرة لزيادة التحكم الديمقراطى فى كثير من الأسر والتى تعود إلى التمدن السريع للشعوب، وتعرض الطبقة المتوسطة لوسائل الإعلام بصورة أكثر، وزيادة التعليم وإرتفاع مستوى الدخل، والأحداث التاريخية مثل الحروب التى أعطيت الشباب الفرصة لأن يصبحوا أكثر إرتباطا بالقرارات الأسرية.

الصراع بين الآباء والمراهقين :

لقد أشرنا من قبل إلى وجود إختلافات فى الطريقة التى يتعامل بها الاباء مع أبنائهم وبناتهم المراهقين. وقد تودى الإختلافات فى التوقعات الوالدية إلى تضارب الطرق التى يتلقى بها المراهق الثواب والعقاب. ففى بعض الأحيان، ينتظر من المراهق أن يكون غير مستقل رغم أنه مستقل بطرق أخرى، فمثلا قد يطلب منه الإلتحاق بالجامعة وكسب بعض المال من العمل فى نفس الوقت. كما قد يشجع بعض المراهقين على إظهار الإستقلال الفكرى، ولكن ليس بالدرجة الخطيرة التى تثير قلق والديهم خاصة فيما يتعلق ببعض الأمور الحساسة. وقد يتوقع من المراهق التفوق فى التعليم بمستوى أكثر من الأباء بحجة الظروف الإجتماعية. (Helms and Tuner, 1976,P 370)

هذه بعض الأمثلة من الأفكار والشكوك التى قد يضطر مراهق اليوم فى مواجهتها، وبالتالى يصبح من العسير عليه تعلم كيفية التصرف فى المواقف الإجتماعية بالطرق المناسبة التى تؤدى به إلى إستحقاق الثواب وتجنب العقاب. وقد تؤدى عملية تعلم هذه الأنماط السلوكية إلى الكثير من الخلافات بين الوالدين وأبنائهم المراهقين .

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أن العديد من الصراعات التى سجلت بين المراهقين ووالديهم كانت بسبب البقاء فى خارج البيت حتى وقت متأخر، والتشدد فى استخدام سيارة الأسرة، والأمور المالية، وكثرة شكوى الآبناء من الدراسة، ورغبة المراهقين فى أن يعاملوا معاملة الراشدين .

ولقد قام كنلوش (Kinloch, 1970) بدراسة للكشف عن أهم الأسباب التى تؤدى إلى الصراعات بين الوالدين والمراهقين خلال سنوات الجامعة (ونتائج هذه الدراسة معروضة فى الجدول التالى).

جدول رقم (١٧ – ١)

يبين النسب المئوية للموضوعات التى تؤدى إلى الصراعات الآسرية كما يراها المراهقون أنفسهم.

م	المـــوضــــوعـــات	الذكور	الأناث	العـــام
١	الخروج مع أولاد أو بنات معينين	٧,٩ ٪	٢٠,٥ ٪	١٥,٣ ٪
٢	علاقات الأولاد بالبنات عموما	٣,٤ ٪	١٥,٤ ٪	٨,٢ ٪
٣	استخدام سيارة الأسرة	١٦,٩ ٪	٧,٧ ٪	١٣,٣ ٪
٤	وقت مشاهدة التليفزيون	١٠,٢ ٪	١٠,٣ ٪	١٠,٢ ٪
٥	تناول العشاء مع الأسرة	٢٠,٣ ٪	١٧,٩ ٪	١٩,٤ ٪
٦	التعاون في المنزل فترة كافية	١٠,٢ ٪	٢٠,٥ ٪	١٥,٣ ٪
٧	تحمل المسئولية فى المنزل	١١,٩ ٪	١٠,٣ ٪	١١,٢ ٪
٨	النقود	٣,٤ ٪	١٣,٥ ٪	٧,٤ ٪
٩	تفهم بعضهم البعض	١٠,٣ ٪	١٣,٥ ٪	١١,٦ ٪
١٠	عدم الطاعة	٣,٤ ٪	٧,١ ٪	١٢,٨ ٪
١١	المشاجرات والمنازعات	٦,٨ ٪	١٥,٤ ٪	١٠,٢ ٪
١٢	تحقير الأفكار	١,٧ ٪	١١,٤ ٪	٥,٤ ٪
١٣	المجادلة	١٢,١ ٪	٢١,٦ ٪	١٥,٨ ٪
١٤	الإتجاهات نحو الوالدين	٣,٤ ٪	١٢,٨ ٪	٧,١ ٪
١٥	المفاضلة (المحاباة)	صفر ٪	١٣,٥ ٪	٥,٣ ٪
١٦	التنافس بين الأخوة أو الأخوات	٥,٣ ٪	١٠,٨ ٪	٧,٤ ٪
١٧	الأعمال المدرسية	٥,٣ ٪	١٠,٨ ٪	٧,٤ ٪
١٨	إهمال العمل	٣,٥ ٪	١٣,٥ ٪	٧,٤ ٪
١٩	الأفكار الدينية أو الفلسفية	١,٧ ٪	١٠,٨ ٪	٦,٣ ٪
٢٠	التوجة للكنيسة	١١,٩ ٪	١٨,٩ ٪	١٥,٦ ٪

(مأخـوذ من دراسـة Kinloch, 1970)

وتشير نتائج هذه الدراسة السابقة فى الجدول السابق إلى أن الذكور فى المجتمع الأمريكى يميلون بمقدار أكبر من الإناث إلى الإتفاق مع والديهم. أما الأناث فيعتبرون القواعد والتوقعات الوالدية عادلة ومتساهله، وقد يرجع ذلك إلى إذعانهم التقليدى وعدم إستقلالهن بالمقارنة بسمات الذكور التى تتميز بتوكيد الذات والإستقلاليه.ويتوقيع الكاتب نتائج عكسية إذا ما أجريت مثل هذه الدراسات فى المجتمعات العربية الشرقية.

- دور الآباء فى مرحلة المراهقة :

توثر معاملة الأب بصورة واضحة فى مشاعر كل من الفتى أو الفتاة تجاه أنفسهما خاصة فى مرحلة المراهقة. فقد يشجع الأب على إعلاء قيمة الذات، أو قد يتجاهلها نتيجة العديد من الأمور، الأمر الذى ينعكس على سلوكهم وتصرفاتهم. فقد أشارت بعض الدراسات فى هذا المجال إلى أن البنات اللاتى كانت تربطهن علاقات جيدة بأبائهن خاصة خلال فترة المراهقة غالبا، ما يتمتعن بعلاقات زوجية جيدة ناجحة (Biller, H. 1971)

ويبدو أن الفتيات يعتمدن – منذ بداية مرحلة المراهقة – على ردود أفعال الناس الآخرين، على أساس أنهم المرآة التى يرى فيها أنفسهن كمقبولات وجذابات إجتماعيا وعلى هذا يمكن القول بأن الفتاة تعيش أنوثتها بمساعدة الأخرين وتعليقاتهم، على حين أن الأولاد أقل كثيراً – مقارنه بالبنات – فى إعتمادهم على هذه المرآه. فالذكور غالبا ما يستطيعون بأنفسهم تنمية مهارات الذكوره عن طريق تنمية كثير من المهارات المطلوبة سواء الرياضية أو الإجتماعية.

أثر غياب الأب على الأبناء :

من الأمور المعروفة تأثر الدور المرتبط بجنس الولد أو البنت بغياب الأب عن

المنزل. كما يختلف رد الفعل عند كل منهما. فالولد الذى لا يجد أمامه إلا أمه ليتمثلها قد يصبح هذا الولد سلبى وقلق مع الشعور بعدم الكفاية مع أقرانه (Kagan, J. 1964)

ومن الممكن أن يتأثر تمثل الأولاد الذكور لدورهم كذكور بصفة خاصة بغياب الأب، قبل وصولهم لسن الخامسة حيث يميل نمطهم إلى الأنوثة، حتى درجات الذكاء فى الجامعة قد تأثرت بهذا الغياب، فكانت درجاتهم فى الجانب اللغوى أفضل من درجاتهم فى الجانب الرياضى مثل البنات تماما. (Carlsmith, 1973)

كما أشار كارل سمث أيضا فى نفس المرجع السابق بأنه إذا كان هؤلاء الأولاد ينتمون إلى أسر تؤكد على المهن العقلية والأكاديمية فانهم لا يجدون أية متاعب فى الإلتحاق بمهن مناسبة، ولكنهم قد يشعروا بعدم الأمن تجاه أدوراهم كرجال ناضجين.

أما بالنسبة للفتيات فإن غياب الأب قد يحرمهن من هذه المرآه الضرورية التى يرون فيها أحد عيون الرجال. كما يحرمهن من فرصة تعلم شيء عن هؤلاء الرجال، فلقد تبين أن البنات اللاتى نشأن فى غياب الأب قد يتكون لديهن اتجاهات مختلفة نحو الجنس الأخر، مقارنه بالفتيات اللاتى يعيش مع كلا الأبوين فقد تقابل فتيات النوع الأول مشكلات فى معرفة كيفية التصرف مع أطراف الجنس الأخر.

وعلى سبيل المثال عندما تمت المقابلات لبنات الأرامل عن طريق الباحثات من نفس جنسهن فى الولايات المتحدة الأمريكية، كان سلوك هؤلاء الفتيات عادى جداً مثل غيرهم ولكن عندما كان المقابلون من الرجال كان حديث الفتيات أقل، كما أظهرن إتصال بصرى أقل أيضا. كما تجنبن الإقتراب من المقابلين. كما تبين

أيضا أنه كلما كان الإنفصال عن الأباء مبكراً كلما زاد هذا التأثير عند الفتيات.

(Fong and Resnick, 1980, P. 382)

ويبدو أن هؤلاء الفتيات كن يعانين من فقدان فرص التعامل مع رجل محب لطيف مثل الأب، فأصبحن خائفات ومرتبكات فى علاقتهن بالذكور بصفة عامة.

أما بنات المطلقات فقد تصرفن بطريقة أكثر وداً تجاه المقابلين من الذكور. كما كانت لهن علاقات ومواعيد أكثر مع أفراد الجنس الآخر. وفى سن مبكرة مقارنه ببنات الأرامل وغالباً ما يعكس بنات المطلقات اتجاهات أمهاتهن الإنتقادية نحو أبائهن. أما البنات اللاتى فقدن أبائهن بسبب الموت فيحفظن ذكريات سعيدة عن هؤلاء الأباء.

والسؤال الهام، ما سبب هذه الإختلافات بين بنات المطلقات وبنات الأرامل؟

يرى البعض أن بنات المطلقات يرون حياة أمهاتهن الفردية حياة غير مرضية، وبالتالى يشعرن بضرورة وجود رجل فى حياتهن بأسرع ما يمكن ضماناً للحصول على السعادة من وجهة نظرهن على الأقل. كما يميلن هولاء الفتيات فى الأسراع لمغادرة هذا البيت الذى تسيطر عليه الأم القلقة الساخطة على الرجال. على حين تربى البنات اللاتى فقدن أبائهن نتيجة الموت على الإحترام الزائد للأب الفقيد والذى يتحول إلى حياء زائد تجاه كل الذكور.

(Hetherington , E. M. 1972)

ومما هو جدير بالذكر أن بعض الباحثين اللاحقين وجدوا إختلافات قليلة فى الإتجاهات نحو الأدوار المرتبطة بالجنس والحب الرومانسى عند فتيات الكليات نتيجة وجود الأب أو غيابه. (Hainline and Feig, 1978)

التحرر والاستقلالية عند المراهقين:

إن رغبة المراهقين فى السعى للوصول إلى مكانة الراشدين، ومقاومة الوالدين المتكررة لهذه المساعى من الأمور التى تسهم أيضا فى تعزيز الخلافات والصراعات المستمرة فى الأسرة. ويبدو أن هذا الإلحاح فى الإنفصال عن علاقات الأسرة التى تميز مرحلة الطفوله، والإتجاه نحو الشخصية المستقله تسود بين العديد من المراهقين.

ولقد أشار بعض الباحثين إلى أن الآباء يمنحون المراهقين جزءا كبيرا من الحرية على أساس سلوك هؤلاء المراهقين، ولكن فى مقابل هذه الميزة سواء بارتداء الملابس التى يحبونها أو الذهاب للأماكن التى يفضلوها، فان معظم المراهقين ينتقدون هذه الفترة. (Helems and Turner, 1976, p . 372)

وقد يضع السعى وراء الإستقلال والوصول إلى مرتبة الراشدين المراهقين فى مواقف صراعية إلى حدما، فمن ناحية لا يمكن معاملتهم كالأطفال، كما أنهم من ناحية أخرى ليسوا براشدين بعد، ولسوء الحظ قد لا يكون واضحا أحيانا متى يمرون من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، حيث لا توجد طقوس مرور كما هو الحال فى المجتمعات البدائية – وهى مراسم تعبر عن إنتقال المراهق إلى مرحلة الرشد.

وتتأثر رغبة المراهق فى الإستقلال بالعديد من العوامل التى تشمل الفروق بين الجنسين. فالذكور يعبرون أكثر من الإناث فى إلحاحهم فى أن يكونوا أحراراً. ووفقا لوجهة نظر كل من دوفان وأولسون (Douvan and Adelson 1966) يرتبط الإستقلال عند المراهق بشكل واضح بنواحى أخرى من النمو مثل مفهوم متكامل للمستقبل وطموحات الترقى، والمثابره على الإنجازات العامة. وكذلك يتأثر نوع الإستقلال بنوع العلاقة بين الطفل ووالديه. كما وجد أن الأسر الديمقراطية

تشجع أشـكالاً من الإستقلال الذى يحمـل فى طياته المسـئولية، أكثر من الأسـر المتساهلة أو المسيطرة. إنه بتقـديم نماذج ومستويات ناجحة من السلوك تزيـد فرصـة الآباء الديمقراطيين فى خلق الإستقـلال المتعاون وتجنب رفض المراهقين لهم.

وأحيـانا لا يتـقبل بعض الاباء حقـيقـة أن أبنائهـم وبناتهـم يكبرون وبالتالى يصبحون أقل إعتمـاداً عليهم، فقد يشعر الراشدون بعدم الإرتياح عندما يسعى المراهقون إلى وضع مسافات عاطفية بينهم وبين أبائهم وذلك بالأشتراك فى أنشطة خارج الأسرة، أو يختاروا إتجاهات دينية أو سياسية مخالفة لهم.

وكلما زادت المقاومة التى يواجهها المراهق كلما زادت محاولته لتحرير نفسه. ويبدأ المراهق فى هجر العادات التى غرسها الآباء بحرص، ولـم تكن أبدا جزءا من ذاته، بل إتبعها ليتشبه بوالدية فى الطفولة، ويتجه الأن للبحث عن نماذج جديدة من السلوك وإشباع رغبته فى الإستقلال.

وفى هذا الوقـت يمكن توقـع ظهـور الإهمـال والعنـاد وعـدم الإحـترام. ومن الوسـائل المميـزة التى قد يتخـذها المراهـق لإثبـات إستقـلاله الأخـلاق السـيئـة على مـائـدة الطعـام أو الهـيـاج العـاطفى المفـاجىء أو الملابـس الخليعـة.

كـما توجد أسباب أخرى تعقد من مهـمة الاباء فى توجية المراهقين ذوى العقول المستقله والتى منها التضحية المطلوبة من جانب الآباء فى تخليهـم عن السلطة، ووجود الأسر الصغيرة مما يستدعى قدر عال من الإهتمام لكل طفل، والولاءات المتصارعة التى تبدأ فى التطور عند المراهق. وأخيرا التعقيدات التى تنتج نتيجة إعتماد المراهق إقتصاديا على أسرته خاصة بعد أن ضاقت فرص الحصول على عمل أو وظيفة بعد إنهاء الدراسة.

ماذا يفعل الوالدان لمساعدة المراهقين فى بحثهم عن الاستقلال ؟

يرى بعض علماء النفس أن النوع المثالى من التحرر هو التحرر الذى يترك شعوراً بالثقة، والتفاهم المتبادل بين المراهق والوالدين، ويجب أن يتضمن الإستمرار فى إحترام وإجلال الوالدين وفى إهتمام الآباء وتفانيهم الحقيقى من أجل أبنائهم وبناتهم. كما يجب على الأباء أن يجاهدا من أجل تنمية الضبط الذاتى عند المراهقين، حتى يسمحوا لهم بالتطور خاصة فى بعض الجوانب التى يمكن أن يتخذوا فيها بعض القرارات الخاصة بهم، كما يجب أن يتوافق الراشدون مع قيم وعادات جديدة وفى تأثيرهم على أسلوب حياة ذويهم.

ويؤكد كل من جوثالز وكلوز (Goethols and Klos , 1970) أن الآباء الأكفاء المثاليين الذين يشجعون أفضل أنواع الإستقلال الذاتى هم أولئك الذين يدركون أن المراهقين هم أفراد مستلقون، ولهم كيان خاص بهم، ويظهرون إهتماماً حقيقياً بأبنائهم، ولكن ليس لدرجة التدخل الزائد عن الحد. كما ينظر هذا النوع من الأباء إلى سلوك أبنائهم المستقل على أنه سلوك مُرضى أكثر من كونه مصدراً للخطر. كما يشعر هؤلاء الآباء أنه من اللائق العرض أو العطاء، ولكن ليس من اللائق فرض الأشياء على المراهقين. وأخيرا يستطيع الأباء الأكفاء المثاليون أن يتخلوا عن الطرق القديمة فى إقامة العلاقات عندما تصبح هذه الطرق والأسباب غير ملائمة أوصحيحة وهو تغيير ضرورى ينم عن تفتح الأباء ورغبتهم فى التفاهم.

ورغم وجود الحاجة لتعزيز الإستقلالية إلا أن هوركس (Horrocks, 1969) يحذر من الخطر الكامن فى تحرر المراهق السابق لأوانه أو التحرر والإستقلال المدفوع بالقوة، ويؤكد على أن الإستقلال لا يكتسب بين يوم وليلة، ولذلك فان الوالدين الحكيمين هما اللذان يحاولان جعل هذه العملية تدريجية خلال فترة زمنية حتى

لا يفقد المراهق شعوره بالأمان، أو يسيء فهم دوافع والدية. على حين يرى البعض الأخر أنه لابد من بدأ عادات الإستقلال منذ فترة الطفولة ثم تتطور رويدا رويدا مع الزمن، ومع نمو الطفل يجب زيادة المميزات و المسئوليات.

مميزات البيئات المنزلية المفضلة :

تتشابة الظروف المنزلية الصالحة للمراهق مع الظروف المنزلية للطفل فى أى مرحلة عمرية، والتى يمكن تحديد أهم خصائصها على النحو التالى :

Helms & Turner , 1976

١- نقض الصراعات الإنفعالية الحادة :

أحيانا توجد بعض الإختلافات المتكررة فى الرأى بين الآباء والأمهات من جهة، وبين الآباء والمراهقين من جهة أخرى. هذه الإختلافات غير السارة التى تظهر نتيجة إختلافات وجهات النظر تكون قليلة الحدوث فى البيئات المنزلية الصالحة، وأحيانا لا توجد مثل هذه الصراعات على الإطلاق. إن جو الخلاف والمرارة والحقد المستمر لا يؤدى إلى الانفعالات غير السارة فقط، بل يعلم المراهق طرقا غير صالحة فى تفاعله مع الأخرين

٢ - الديمقراطية :

يتعلم المراهقون فى الأسر الديمقراطية احترام الذات، حيث يعود ذلك إلى أنهم محترمون من قبل الآخرين. فنادراً ما يوجد خضوع لإرادة شخص آخر مهما كان، كما أنه ليس هناك آى شعور بأن هناك فرداً فى الأسرة قليل الأهمية. فخلال هذا النوع من الأجواء المنزلية ينمى المراهق ثقته بذاته وإحساسه بالمسئولية الإجتماعية.

٣ - التهذيب المتسق والعادل والموضوعى :

فى البيئات المنزلية الصالحة يجب ألا يكون رد الفعل الناتج عن الأخطاء التى

يرتكبها المراهقون هو التقليل من شأن الأسرة أو التعبير عن عدم الحب أو التحقير الشخصى، بل يجب أن تكون إستجابة الوالدين بعدم الإقتناع بما فعل هذا المراهق، وعليه التفكير فيما يجب فعله أمام هذا الخطأ، آى ما الذى يجب علينا أن نفعله فى ذلك الأمر ؟

وبهذه الطريقة سيتعلم المراهق أن هناك مقاييساً ومعاييراً للسلوك الصحيح، كما أنه يدرك أن العقاب لا ينتج عن نزوه أبوية، ولكنه وسيلة للإصلاح ولتعلم مثل هذه المعايير السلوكية.

٤ - التوافق الشخصى والإجتماعى للوالدين :

عندما يكون الأباء غير متوافقين، فان هذا يكون له تأثيره الضار على المراهقين أنفسهم، ففاقد الشيء لا يعطية، فأحيانا يكون الآباء والأمهات متجهمين ومكتئبين وسريعى الغضب ومعتمدين على الآخرين وسيئى الطباع أو غير منطقين فى طلباتهم، الأمر الذى ينعكس بصورة واضحة ليس فقط على المراهقين فى المنزل بل على جميع الأبناء كبيرا وصغيراً على حد سواء.

٥ - العاطفة والصداقة :

إن المراهق الذى يشعر بالحب والإحترام كفرد مستقل سيشعر بالحرية فى سلوكه فى أى تصرف يعبر عن ذاته، والعاطفة تختلف من بيت إلى أخر حيث تتزايد وتتناقص. وتزداد عندما يشعر المراهق بأنه محبوب وأنه ذو شخصية مرضية، إن العاطفة فى البيئات المنزلية الصالحة عبارة عن شعور متزن متبادل يظهر دائماً فى كل المواقف الإجتماعية. إن توفير علاقة الصداقة بين المراهق ووالدية يزيد من معرفة الآباء والأمهات بأبنائهم وبناتهم، فتستطيع كل الأسرة أن تستمتع بالإشتراك فى عمل الأشياء المشتركة. وكما يقول المثل العامى - اذا أكبر إبنك خاوية - أى إجعله أخا لك.

٦ - تطـور الأبـاء :

يجب ألا يقف الآباء عند تاريخهم السابق وزمانهم، بل يجب أن يطوروا أنفسهم بما يتلاءم مع الزمن الحالى الذى يعيش فيه المراهق. إن تطور الوالدين سوف يعكس ما هو أفضل وأنسب للمراهقين خاصة فيما يرتبط بالأفكار والممارسات العقلية بدلا من تلك الأفكار المرتبطة بالعقود السابقة. كما يمنع هذا التطور الصراعات غير الضرورية القائمة بين الآباء والمراهقين أو السلوك المختفى للمراهق، والذى قد يؤدى إلى الشعور بالذنب. إنه لا يمكن أن تتطور علاقة الصداقة والتفاهم والثقة بين المراهقين ووالديهم، إذا عاش الوالدان وفقا لأفكار لا يستطيع المراهقون فهمها أو قبولها.

٧ - المسئوليات :

حتى يصبح المراهقون قادرين على تحمل المسئوليات المطلوبة منهم، يجب على الوالدين إعطائهم هذه المسئوليات والحريات تدريجيا، فمثلا يعطى المراهقون المهام المنزلية التى يمكن لهم إنجازها بسهولة، كما يسمح لهم بأن يسلكوا بطريقتهم الخاصة عندما تكون ملائمة ومناسبة، وعندما تتيح الفرصة لذلك. كما يجب أن يسمح للمراهقين فى البيئات المنزلية المعتدلة، أن يتخذوا قرارات أكثر وأكثر عن أنفسهم، كما يؤخذ برأيهم فى إدارة الشئون الأسرية.

- القبول الإجتماعى عند المراهقين : Social Acceptance

.كما يوجد لدى المراهق معايير جديدة لإختيار أصدقائه، كذلك توجد معايير جديدة لقبوله أو رفضة داخل الجماعات المختلفة، وتقوم هذه المعايير على قيم جماعات الأقران التى غالبا ما تستخدم للحكم على الأعضاء فى الجماعات. هذه المعايير التى يحكم بها المراهق على الأخرين هى نفس المعايير التى قيم هو بها من قبل.

وجدير بالذكر أنه لا يوجد نمط واحد للسلوك أو سمة واحدة تضمن القبول الإجتماعى خلال المراهقه، بل يعتمد القبول الإجتماعى على مجموعة متآلفة من السمات وأنماط السلوك التى تجعل المراهق سعيداً بإنتمائه إلى هذه الجماعة.

ولقد حددت هيرلوك مجموعة من السمات والتى أطلقت عليها مظاهر القبول الإجتماعى Acceptance Syndrome على النحو التالى . (Hurlock,1980, P. 234)

١ – إنطباع أولى مفضل نتيجة المظهر الجذاب والمرح والإتزان.

٢ – سمعتة المسلية وأنه من المتعة قضاء وقت معه.

٣ – مظهر يتمشى مع أعضاء الجماعة التى يريد الإنتماء إليها.

٤ – سلوك إجتماعى يتميز بالتعاون والمسئولية وسعة الحيلة والإهتمام بالآخرين واللباقة والطباع الطيبة.

٥ – النضج خاصة فى المجال الإنفعالى، حيث الإتزان الإنفعالى مطلوب جداً، والرغبة فى التمشى مع القوانين والتنظيمات.

٦ – سمات شخصية تسهم فى التوافق الإجتماعى الجيد مثل الصدق والإخلاص وعدم الأنانية والإنبساط.

٧ – مستوى إجتماعى إقتصادى مساو أو أكثر قليلاً من بقية أفراد الجماعة مع علاقات طيبة مع أفراد الأسرة.

٨ – تقارب مكافىء للجماعة يسمح بالإحتكاك المتكرر والمشاركة فى الأنشطة الإجتماعية المختلفة.

كما لا توجد أيضا سمة واحدة أو نمط واحد يجعل المراهق يشعر بالإغتراب عن الجماعة. لكن توجد مجموعة من السمات وأنماط السلوك التى تجعل الأخرين يكرهونه ويرفضونه.

ولقد أشارت هيرلوك أيضا إلى مظاهر الرفض أو الإغتراب (Alination Syn drome) على النحو التالى:

١ – إنطباع أولى بأنه غير مفضل نتيجة المظهر غير الجذاب أو التحفظ أكثر من اللازم، أو الميل للتمركز حول الذات .

٢ – سمعته بأنه ممل وغير مسلى.

٣ – مظهر شخصى وجسمى لا يتمشى مع معايير الجماعة.

٤ – سلوك إجتماعى يتميز بالتباهى والسخرية والإستبداد بالأخرين، وعدم التعاون ونقص اللباقة.

٥ – نقص النضج خاصة فى مجال الضبط الإنفعالى والإتزان والثقة بالنفس .

٦ – سمات شخصية تثير الآخرين مثل الآنانية أو العناد والعصبية والإمتعاص.

٧ – مستوى إجتماعى إقتصادى أقل من الجماعة وعلاقات سيئة مع أعضاء الأسرة.

٨ – عزلة مكانية عن جماعة الأقران، أو عدم القدرة على المشاركة فى أنشطة الجماعة نتيجة العمل أو مسئوليات الأسرة

الجماعات الجديدة فى المراهقة :

عند البلوغ وخلال المراهقة المبكرة تختفى بالتدريج المجموعات التى يرتبط بها الأطفال، لتحل محلها مجموعات جديدة، حيث تتحول ميول المراهقين من اللعب

العنيف إلى الأنشطة الإجتماعية الأقل عنفاً. وتكون مجموعات الصبيان أكثر إتساعاً ولكنها أقل تماسكاً، على حين تكون مجموعات الفتيات أقل إتساعاً ولكنها محدده بدقة.

ومع تقدم المراهقة تحدث تغيرات فى شكل وتكوين هذه الجماعات. فيتضاءل بسرعة الإهتمام فى المجموعات المنتظمة التى تخطط أنشطتها وتضبط وتوجة عن طريق الكبار، حيث يستاء المراهق بإخباره عما يجب أن يفعله. ويمكن أن يستمر ميل المراهق لهذه الجماعات فى حالة تقليل توجية الكبار لهم مع تحقيق فائدة تعود عليهم من عملية الضبط والتوجية.

تأثير جماعة الأقران :

وحيث أن المراهق يقضى معظم وقته خارج الأسرة مع جماعة الأقران، لهذا كان لهذه الجماعة تأثير عظيم على إتجاهات المراهق وسلوكه وكلامه ومظهره أكثر من أى تأثير آخر حتى الأسرة ذاتها. فيكتشف المراهق مثلا أنه إذا إرتدى ملابس جماعة الأقران، فانه سيزيد من فرصة قبوله فى هذه الجماعة. وهنا تظهر خطورة جماعة الأقران على المراهق فى تأثيراتها السيئة مثل تجريب التدخين أو المخدرات والمسكرات تمشياً معها أحياناً.

ولقد وصف أحد علماء النفس تأثير جماعة الأقران على نمو المراهق كالأتى:

تزود جماعة الأقران المراهق بالعالم الحقيقى الذى يحاول أن يجد فيه نفسه والأخرين. وإنهم مساويين له، وليس لهم حق إقتحام معايير عالم الكبار الذى يحاول جاهداً أن يخلع نفسه منه. إنه يحاول داخل هذه الجماعة أن يكُوِّن مفهومه عن ذاته المرتبطة بالآخرين. كما تزود جماعة الأقران المراهقين بمجموعة من القيم التى ليست موضوعة عن طريق عالم الكبار، بل عن طريق من هم فى نفس عمره.

إنه المجتمع الذى يجد نفسه مؤيداً لجهوده فى التحرر من السلطة، كما أنها المجال الترفيهى الرئيسى للمراهق. ولكل هذه الأسباب الحيوية السابقة تشمل جماعة الأقران مجموعة من الأصدقاء الذين يقبلوه كما يمكن الإعتماد عليهم »
(Horrocks , and Benimoff, M. 1976, P. 226)

ثم لا يلبث أن يقل تأثير جماعة الأقران نتيجة نمو المراهق، حيث يريد معظم المراهقين أن يكونوا أفراداً بطريقتهم الخاصة. فالبحث عن الذاتية (الهوية) يضعف من تأثير جماعة الأقران. كما أن المراهق لم يعد يهتم فيما بعد بالأنشطة الجماعية الكبيرة، بل يستبدلها باختيار الأصدقاء المقربين القليلين.

ويبحث المراهق عن هويته الذاتية وحاجته فى أن يكون مقبولاً ومفهوماً. ولهذا تصبح جماعة الأقران أمراً لابد منه فى عملية التطبيع الإجتماعى. وحيث أن المراهق يترك وراء ظهره الفترة الطفولية التى كان يعتمد فيها كلية على الأسرة، فإنه يجد الأمان البديل فى الأصدقاء الذين يشاركونه نفس أحاسيسه واتجاهاته، وشكوكه فى بعض الأحيان. وهذا لايعنى أن إنقساماً فجائيا طرأ بين تأثيرات الأقران والتأثيرات الوالدية، بل على الأصح من ذلك فانه من المعلوم أن معظم الأقران يأتون غالباً من نفس الطبقة الإجتماعية التى ينتمى اليها المراهق، وهكذا فهم يشتركون فى العديد من القيم والإتجاهات المشتركة. ويرى بعض علماء النفس بأن المراهق سوف يعتمد على الأقران فى القرارات اليومية العادية، لكنه سوف يميل إلى الوالدين فى الأمور الأكثر أهمية.
(Helems and Turner, 1976, P. 376)

ولأنه لا يريد أن يبدو مختلفاً عن الأخرين، يُظهر المراهق مسايرة وتمسكاً بالمعايير التى كونتها جماعة الأقران. كما يُظهر إنتباهاً شديداً إلى الموضات الحديثة – مثل طول الشعر وشكله وأسلوب الملبس والأنشطة المنتشرة، وذلك

لإكتساب القبول الاجتماعى من الأقران، مع العلم بوجود وعى شديد لديه بنوع السلوك الذى سيلقى قبولاً عند الأقران .

وتوجد أنواع مختلفة من العلاقات التى تربط بين جماعة الأقران والمراهق، وذلك بسبب إختلاف الثقافات بين المراهقين، فبينما نلاحظ أن بعض المراهقين أنفسهم قد أصبحوا مرتبطين بجماعات عاليه التنظيم والتركيب، نلاحظ آخرين أعضاءاً فى جماعات أقل رسمية وأقل تنظيماً. ولذلك تتنوع جماعات الأقران على النحوالتالى:

١ - الصداقة : Friendship

تمثل الصداقات أصغر نوع من أنواع الأقران. وأفضل وصف لهذا النوع هو أنه ربط بين شخصين متشابهين فى المزاج والشخصية. وتتميز علاقة الصداقة بالمشاركة المتبادلة فى المشاريع المشتركة مع وجود إرتباط عاطفى قوى، ومع تقدم العمر تزداد علاقة الصداقة إستقراراً واستمراراً، ولقد أشار(Douvan and Adelson, 1966) إلى أن الإناث ينجذبن بدرجة أكبر من الذكور إلى الصداقات الوثيقة بين فردين. ويرى بعض الباحثين أن الوفاء الذى يقدمه أفضل صديق هو الوفاء الذى يحتاجة الإناث ويعتمدن عليه ويبحن عنه. صحيح أن بعض الإناث ينتمين إلى جماعات أكبر أخرى، إلا أن هذه الجماعات هى التى تزود المراهقات من الإناث بالصداقات الفردية الوثيقة.

٢ - العُصبة : Cligue

تتشابه العصبة مع الصداقات فى أن الأفراد يشتركون فى الإهتمامات العامة،ويظهرون تعلقا شعوريا وثيقاً نحو بعضهم البعض. والعصبة صغيرة العدد، وتتكون عادة من المراهقين ذوى الجذور الإجتماعية والإقتصادية الواحدة، كما أنهم يؤمنون بإتجاهات ومعتقدات متشابهة إلى حد بعيد.

ووجد بعض الباحثين في علم النفس أن هناك ثلاثة أنواع مميزة للعصبة تمتد جذورها فى تفاعلات المراهق المدرسية والترويحية والرسمية. وتتكون عصبات المدارس إما من الذكور أو الإناث، ويتم ممارسة عضويتهم وأنشطتهم بين الحصص المدرسية.أو أثناء فترات الراحه أو بعد المدرسة مباشرة. أما عصبات الترويح فتوجد فى مواقف مختلفة خارج المدرسة، وتعمل بصور مختلفة خاصة فى الأجازات بالرغم من غياب أعضاء العصبات المدرسية، فمكان الولد أو البنت الغائب يمثله شخص آخر من عصبة مدرسية أخرى، ولكنه يشترك بفرض الترويح مع عصبة أخرى لا يرتبط بها فى المدرسة. أما العصبات الرسمية فمن الممكن رؤيتها فى مواقف معينه غير مدرسية مثل الكشافة أو الجوالة وغيرها، وهذه العصبات هى أصغر العصبات الثلاثة حيث يتراوح حجمها بين عضوان أو خمس أعضاء لكل عصبة.

٣ – الجمهـــرة : Crowd

وهى جماعة شبيهة بالعصبة، ولكنها أكبر من حيث الحجم، بالرغم من أنها أكثر عامية وتفتقر لروابط الإتصال القوية التى تقدمها العصبة، إلا أن لها مع ذلك متطلبات عضوية أكثر صرامه. وكثيراً ما تتطلب عضوية الجمهرة أن تكون عضواً فى العصبة. أما من حيث أهم السمات المميزة للجمهرة فهو التأكيد على الأحداث الإجتماعية مثل المسابقات الرياضية.وأنشطة النوادى والتعامل مع الجنس الآخر.

ولعضوية العصبة أو الجمهرة مميزات وعيوب يمكن تلخيصها على النحو التـالى:

تستطيع الجمهرة، اذا كانت مفيدة إمداد المراهقين بفرص ممتازة للإنتقال من خصائص العصبات من نفس الجنس فى مرحلة المراهقين المبكرة إلى عصبات الجنس الآخر فى مرحلة المراهقة المتأخرة. كما يمكن أن يتعرض المراهقون إلى مواقف إجتماعية لابد من التوافق معها، كما تقدم لهم الأمان كأعضاء فى جماعة

منظمة مقبولة. كما أنه فى حالة كون هذه المؤسسات مثالية، يصبح المراهقون غير أنانيين فى حلقات إجتماعية خارج الأسرة مع التمتع بالشعور بصدق الولاء والثقة.

وهكذا فان معظم أعضاء العصبة أو الجمهرة يكونان على مستوى عال من التجانس من ناحية المستوى الإجتماعى الإقتصادى. ولأن بعض الجماعات تشجع الشعور القوى بصدق الولاء والوفاء، فان الخصومات والنبذ عادة ما توجه إلى هؤلاء المراهقين من الخارج.

٤ - الشُلة : Gang

وهو نوع آخر من جماعة الأقران التى تتكون أثناء المراهقة، وهى عبارة عن تجمع لهؤلاء الشباب الذين يجدون صعوبة فى إكتساب القبول الأجتماعى (Helems and Turner, 1976 P. 378). وبينما يشترك أعضاء العصبة فى شعور متبادل ويقضون معظم الوقت فى التعامل كأفراد، فإن العصابة أو الثلة يميلون إلى الإشتراك فى أنشطة إجتماعية. كما يلعب أعضاء الثُلة أدواراً محددة تماما مقارنة بتلك التى يلعبها أعضاء العصبات. (Rogers, D, 1972)

كما تختلف العصابة أو الثُلة أيضا عن جماعات الأقران الأخرى نتيجة الأدوار المحددة لكل فرد فيها، فكثيراً من الأحيان يعتبر أحد الأعضاء كقائد على حين يعتبر الآخرون تابعين، ومن خلال هذا النوع من التنظيم، تصبح نشاطات العصابة منظمة تنظيماً عالياً، كما يتم إتباع مستويات مختلفة من السلوك. وغالباً ما تكون هناك كلمات سر، وأماكن معينة يترددون عليها، وفى بعض الأحيان صراعات مع العصابات المنافسة.

ويرى بعض علماء النفس أن العصابة تمثل جهداً تلقائياً يقوم به المراهق لإيجاد مجتمع لنفسه يلبى إحتياجاته النفسية ويجعله قادراً على الهرب من الخضوع لعالم الراشدين.

ويعتمد بناء وسلوك العصابة (الشُلة) كثيراً على الظروف الإجتماعية المحيطة بالمراهقين وتكيف المراهقين مع هذه الظروف، ونتيجة لذلك فان إهتمامات ونشاطات العصابات القادمة من الريف قد تختلف عن تلك التى توجد فى المدينة، فالبيئة تمارس تأثيرات عميقة على الطريقة التى تزدهر بها الجماعة وتستمر.

٥ - جماعات الشباب المنظمة Organized Youth Groups

وتكون هذه الجماعات تحت إشراف الراشدين حيث تمد المرهقين بأنشطة مدروسة، فأحد الوظائف الأولية لهذه الجماعات هى تقديم بيئة آمنة يمكن أن يأخذ فيها كل من الجنسين خطى إجتماعية هامة. وفى كثير من الأحيان تزود الجماعات التى يرعاها الراشدون المراهق الذى لم يقبل فى جماعات آخرى الفرصة لممارسة بعض الإنجازات والإحساس بالأمان. وفى كثير من الحالات تكون الجماعات الرسمية المنظمة من جنس واحد. وقد تشمل الأنشطة بعض أنواع مهارات التعلم، أو أن يشترك الأعضاء فى أنواع مختلفة من الألعاب الرسمية. وعادة ما يتم إستخدام مجموعة من القوانين المكتوبة والطقوس وعلامات عضوية معينه. وعادة ما تكون مواعيد وأماكن الإجتماعات ثابتة.

وعموماً يمكن تصنيف جماعات الشباب المنظمة فى ثلاثة أنواع :

أ - جماعات الإهتمامات الخاصة والتى توجه إنتباهها ناحية نشاط أولى واحد مثل الرياضة أو المسرح أو الأشغال اليدوية.

ب - جماعات النوادى والتى تتسع وفقاً للغاية فى أغراضها، وتأخذ على عاتقها عدة أنواع مختلفة من الأنشطة.

ج - الجماعات الخيرية حيث تركز جهودها فى أغراض غير أنانية مثل الجماعات المختلفة التى تحاول أن تقدم بعض الخدمات الإجتماعية للمواطنين.

(Hurlock, 1973)

إختيار الأصدقاء فى المراهقة :

إن عملية إختيار الأصدقاء فى المراهقة تحكمها قيم جديدة لم تكن موجودة ولم يتعودها المراهقون من قبل. فالمراهقون لا يختارون أصدقائهم بين ما هو متاح فقط فى الأسرة أو الجيرة كما كانوا يفعلون فى الطفولة. كما أن المشاركة فى الإستمتاع بنفس الأنشطة ليست عاملا هاما فى إختيار الأصدقاء.

يريد المراهق أصدقاء يشاركونه ميوله وقيمته، يريد أصدقاءً يفهمونه ويجعلونه يشعر بالأمان. إنه يريد أصدقاء يئتمنهم على مشكلاته ويناقشها معهم... تلك المشكلات التى لا يستطيع مناقشتها مع والديه أو معلميه.

ولقد أشار جوزيف (Joseph , 1969) إلى الخصائص الهامة التى يريدها المراهق فى صديقه فى أنه شخص يثق فيه، ويتكلم معه ويمكن الإعتماد عليه.

وبسبب هذا التغير فى قيم إختيار الأصدقاء، فليس بالضرورة أن تستمر صداقات الطفولة حتى مرحلة المراهقة. ويهتم المراهق بأصدقاء الجنس الأخر بقدر إهتمامه بأصدقاء من نفس جنسه. لكن مع نهاية مرحلة المراهقة يفضل المراهقون الصداقات مع الجنس الآخر خاصة فى المجتمعات الغربية، بجانب إستمرار علاقاتهم مع أصدقائهم الحميمين من نفس الجنس.

وتعنى الشعبية مع كثير من المراهقين أن يكون لهم أصدقاء كثيرون، ولكن مع تقدم المراهق فى السن يبدأ الإهتمام بنوع الأصدقاء أكثر من الأهتمام بالعدد. كما أن قيم المراهق فيما يرتبط بإختيار الأصدقاء تتغير من سنه إلى آخرى معتمداً على قيم الجماعة التى ينتمى إليها فى ذلك الوقت.

وحيث أن المراهق يعرف جيداً ماذا يريد من صديقة، فإنه يصر على حق إختياره بنفسه دون تدخل الراشدين، الأمر الذى يؤدى إلى بعض النتائج التى توثر فى مدى استمرار هذه الصداقة، فمثلاً نتيجة عدم خبرة المراهق فى إختيار الأصدقاء فانه قد يختار أصدقاء أقل تجانساً معه مما هو متوقع، وبالتالى يزداد الخلاف وتنتهى الصداقة. كما يميل المراهقون لأن يكونوا غير واقعيين مثل أى مجال آخر فى حياتهم فيما يرتبط بالمعايير التى يضعوها لإختيار الأصدقآء ويختاروا أصدقاء بعيدين عن هذه المعايير، ويصحبوا بالتالى ناقدين لهم محاولين إعادة تشكيلهم وتوصيلهم إلى مستوى هذه المعايير، الأمر الذى يؤدى إلى كثير من النزاع والخلاف وإنتهاء الصداقة فيما بينهم، ولكن مع مرور الزمن يصبح المراهق أكثر واقعية عن الناس والآخرين ويكون أقل نقداً وأكثر قبولاً من أصدقائه.

القيادة فى المراهقة : Leadership

لأن المراهقين يشعرون بأن قادة جماعة الأقران تمثلهم فى عيون المجتمع، لهذا عادة ما يطلبون قدرات فائقة فى الأفراد الذين يقبلونهم كقادة لهم حتى يكونوا مقبولين ومحترمين فى عيون الآخرين، كما يعكسون صورة مفضلة لهم عند الأخرين.

وتوجد جماعات كثيرة فى المراهقة يصعب حصرها، بعضهارياضى أو ثقافى أو إجتماعى أو دينى، أو غير ذلك، ولهذا فان قائد إحدى هذه الجماعات ليس بالضرورة أن يكون قائداً لجماعة آخرى، فالقيادة مرتبطة بالموقف والمجال مثلما هى فى حياة الراشدين أيضاً.

وعادة ما يتوقع المراهقون صفات معينه فى قادتهم، فالمظهر الجسمى الحسن وأن كان فى حد ذاته غير كاف – إلا أنه يعطى المكانة الإجتماعية ويسهم فى نفس الوقت لتكوين صوره مفضلة لمفهوم الذات، والقائد المراهق لابد وأن يكون

في صحة جيدة ونشيط تواق لعمل الأشياء. كما يتوقع المراهق من قادته أن يكونوا جذابين فى شكلهم مهندمين فى ملابسهم، كما يجب أن يكونوا فوق المتوسط فى الذكاء والتحصيل الأكاديمى ومستوى النضج بصفة عامة.

أما قادة الأنشطة الإجتماعية في المراهقة، فغالبا ما يأتون من مستويات إجتماعية وإقتصادية مرتفعة حتى يعطيهم الفرصة على حسن الملبس والمظهر الجيد والمكانه الإجتماعية فى عيون الأخرين. (Hurlock, E. 1980 P. 333)

وغالبا ما يكون القادة أكثر مشاركة وإيجابية ونشاطاً في الحياة الإجتماعية مقارنة مع غير القادة، كما ينمون البصيره الذاتية والبصرة الإجتماعية. إنهم يخضعون أنفسهم لمبدأ الواقع، وتقييد ميول ورغبات أعضاء الجماعة ولو بصورة مؤقته عند الضرورة. ولا يكون القائد محصوراً فى ذاته مهتماً بميوله الشخصية ومشكلاته، بل إنه يهتم أكثر بميول ومشكلات أعضاء الجماعة.

ولعل عامل الشخصية من أهم العوامل التى تسهم بدور كبير فى تشكيل القيادة. فقد تبين أن القادة أكثر شعوراً بالمسئولية، وأكثر إنبساطاً، وأكثر نشاطاً، وسعة حيلة وأكثر قدرة على أخذ المبادرات فى المواقف الإجتماعية، مقارنة بالناس العاديين. كما يتميز القادة بالإستقرار الإنفعالى والتوافق والسعادة مع قليل من الميول العصبية. (Hollander, Fallon & Edwards , 1977)

النظام القيمى عند المراهقين : Value System

إنه لكى يستطيع المراهق بناء مفهوم إيجابى وواقعى وواضح للذات، عليه أن يجتهد فى فهم نفسه وتطوير نظامه القيمى الذى يوجه حياته، والذى يتكون عادة من إتجاهاته وإعتقاداته وادراكاته لما هو صواب أو خطأ أو هام وغير هام. ويوجد فى المجتمع العديد من العوامل البيئية التى تؤثر فى النظام القيمى عند المراهق والتى تشمل الأباء والمعلمين والأقران والوسط الإعلامى بصفة عامة.

إن الوصول إلى معاير سلوكية مناسبة للحياة اليومية خلال المراهقه عملية صعبة خاصة بعد أن دمج الأطفال خلال الطفولة قيم أبائهم ومعلميهم مع قيمهم الشخصية. لكن سرعان ما يتنبه المراهقون إلى تغيرات الزمن منذ أن كان أباؤهم شباباً. وبالفعل يواجه الجيل الجديد من المشاكل التى لم تكن موجودة فى الجيل السابق مثل إنتشار استخدام االعقاقير والحبوب والمخدرات، مع تعرض أكبر للإثارة الجنسية سواء فى المجلات أو فى الأفلام والمسلسلات.

وتذهب ميد (Mead,) إلى أبعد من ذلك، فتزعم أن شباب اليوم يمثلون سلاله جديدة مختلفة كلية عن أى جيل أصغر آخر؛ إنهم مسئولين عن ميلاد ما نسميه بالثقافات التصورية. (Prefigurative Cultures) والتى يكون فيها الشباب هم المواطنون، أما الأفراد الذين يزيدون عن (٢٥) عاماً فهم الأجانب. ويكون دور الأجانب هو التعلم منهم أكثر من تعْليم الصغار. (Mead, M. 1970)

ولقد دفعت مثل هذه الملاحظات بعض علماء النفس إلى محاولة إكتشاف طبيعة الهوة بين الأجيال لمعرفة، ما اذا كانت موجودة أم لا. وإتفق بعضهم أن الهوة بين الأجيال موجودة بالفعل، إلا أن بعضهم الآخر يرى أن هناك إختلافات ليس بين الأجيال بل بين الشباب وبعضهم البعض، وهى إختلافات كبيرة مثل الإختلافات المزعومة بين المراهقين والراشدين، ولكن المويدين لوجود الهوه بين الأجيال يتفاضون عنها تماما. إن تصور وجود هوة بين الأجيال تصور خرافى، ولكن ما هو موجودة هو عبارة عن صراع داخل المجتمع الآن تسبب فى هوة أيدولوجية وليست هوة جيلية. بمعنى أن الصراع قائم بين القديم والحديث وليس بين الصغير والكبير، وهكذا يبدو الإختلاف الواضح فى الآراء حول طبيعة وجود هوة بين الأجيال.

ويهتم المراهقون برأى الراشدين فيهم، لأنهم يعيشون معهم فى كل أوجه

حياتهم اليومية. ولقد وضح هوركس (Horrocks, 1969) هذه الفكرة بكلماته حين قال يرى المراهق هذه المثل العليا فى والديه وفى معلميه، وموجهيه والراشدين الكبار، ومادام كل هؤلاء الأفراد لهم حق تأديبه وتوجيهه، فلابد للمراهق أن يأخذ فى إعتباره وجهة نظرهم، ويتحمل النتائج المترتبة على قبولها أو رفضها. وهذا هو السبب فى أن العديد من المراهقين يجدون صعوبة بالغة فى تأسيس قيمهم ومثلهم العليا، حيث يحترم الغالبية والديهم، ويحترمون معلميهم – بدرجة أقل قليلاً – ومستشاريهم فى أمور الدين والراشدين الأخرين الموجهين لهم، فيشعرون بالذنب إذا ما وجدوا أنفسهم فى تعارض مع هؤلاء الراشدين. وقد تكون هذه المشاعر منفصلة تماماً عن الخوف من العقاب أو الإنتقام، فهى تقوم على إحترام الآباء والراشدين. ويقوم العديد من المراهقين ببذل ما فى وسعهم لوضع أنفسهم فى القوالب التى شكلها لهم الوالدان والأخرون.

(Horrocks, 1969 P. 544)

كما تنتج صعوبات أخرى فى وضع معايير السلوك للحياة، خاصة عندما يعرف المراهق أن قواعد ومبادىء السلوك الذى تلقاه فى البيت لا تتوافق مع الأخرين الذين لهم إتصال وثيق بالمراهق. وفى نفس الوقت الذى يواجه فيه المراهق معايير مختلفة للسلوك على أن يعيد فحص ما هو موجود فيها بالفعل .

وسوف يكتشف المراهق من خلال العمل المدرسى والقراءات الحرة وجود التعارض بين وجهات النظر العلمية والفلسفية، لكن قدراتهم العقلية النامية تجعلهم قادرون على التعميم، والتفكير من خلال مبادىء ومفاهيم مجردة، وربط هذه المبادىء والمفاهيم بمواقف معينة والحكم على إمكانية تطبيقها.

النمو الديني عند المراهق :

تمثل عملية البحث عن دين أو فلسفة مقنعة لحياة المراهق محاولة لإدراك الفرد لمعنى وجوده، وايجاد تفسير مقبول لطبيعة الإنسان وقدرة. وتلعب الخلفية الدينية للمراهق وتعاليمه التى تلقاها صغيراً دوراً فعالاً فى إكتساب الكثير من المفاهيم مثل من هو ؟ وماذا يريد أن يكون ؟

إن الأمر فى الطفولة يختلف تماماً حيث المستوى المعرفى غير الناضج للطفل، حتى أنه لا يجد أمامه بديلاً سوى القبول الحرفى للمعتقدات التى يتلقاها من الأسرة والمدرسة. أما فى المراهقة فالوضع يختلف حيث يستطيع المراهق أن يتبين الأمور الدينية ويتفهمها جيداً خاصة بعد نضج عمليات التفكير، وإكتساب المراهق لقاعدة أوسع من الخبرات والمعرفة التى يقيم بها فلسفته وقيمة الإجتماعية والدينية.

وتوجد العديد من الدراسات التى تبين إرتباط الخبرات الدينية بالمستوى المعرفى للفرد. فقد وجد هايد (Hyde , 1971) أن المراهقين المنشغلين والمهتمين بالأمور الدينية لديهم مستويات عاليه من البصيرة والفهم.

كما بينت دراسات أخرى أجريت على أطفال من الصف الخامس حتى الثامن وجود إرتباط موجب بين الذكاء وبعض العوامل الشخصية الأخرى مع بعض الإجابات الدينية.

(Helms & Turner, 1976 , P. 360)

وقد وجد كل من إلكند وإلكند فى تحليلهما لموضوعات التعبير التى كتبها (١٤٤) مراهقوا الصف التاسع، أن الخبرات الدينية قد تنوعت بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتوسطين حيث طرحت عليهم الأسئلة الأتية.

(Elkind and Elkind, 1972)

س١ : متى تشعر بأنك أقرب ما تكون إلى الله ؟

س٢ : كيف تشعر عندما تكون قريب من الله ؟

أو هل لديك تجربة معينه عندما شعرت بقرب من الله ؟

واذا لم يستطيع الطلاب الإجابة عن أحد هذين السؤالين أو كلاهما يطلب منه كتابة مقاله قصيرة عن لماذا يظهر الحرب والقتل والمرض؟ وهل يسمح الله بذلك؟

وبفحص هذه المقالات وجد الباحثان أن المزيد من الطلاب المتفوقين إستطاعوا الإجابة عن السؤالين السابقين، وحدث العكس فى السؤال الثالث حيث أجاب عنه الطلاب المتوسطون. وكما أشار الطلاب المتفوقون إلى أنهم يشعرون بالقرب من الله حين يكونون بمفردهم، على حين قرر الطلاب المتوسطون أنهم يشعرون بالقرب من الله حين يكونون في الكنيسة.

ولكن كيف يمكن تفسير هذه النتائج ؟

يرى هذان الباحثان أن الطلاب المتفوقين لديهم مفهوماً أوسع عن الله يمكنهم من تفسير المزيد من الخبرات تفسيراً دينياً أكثر من الطلاب المتوسطين. كما أن الطلاب ذوى الذكاء العالى غالباً ما يكونوا أكثر فضولاً واستقلالاً وتفكيراً من وجهة النظر المجردة مقارنه بالطلاب المتوسطين فى الذكاء، ولهذا يعتقد هذان الباحثان أن هؤلاء الأطفال الأذكياء يستطيعون إدراك الألوهية بشكل أوسع ويميلون إلى رفض الربط بين مفهوم الألوهية والمسايرة عند الأخرين.

أما من حيث إجابة الطلاب المتوسطين عن السؤال الثالث فيخمن هذان الباحثان بأن الطلاب المتفوقين يتجنبون مثل هذه الموضوعات ذات الطابع العقلى بسبب خوفهم (غير الواعى) بأنهم سيدفعون إلى الخوض فى موضوعات

قد تؤدى بهم إلى نقدهم لمعتقداتهم أو خوفاً من فقد الإيمان. كما لاحظ الباحثان أيضاً الفروق الواضحة بين الجنسين فى نماذج الإجابات المعطاه لهم. فمثلا يميل الأولاد إلى الشعور بالله حين يمرون بالخبرات التى تتطلب منهم تصرفات أخلاقية ويفشلون في ذلك. أو أثناء الصلاة كما جاءت فى إجاباتهم: أشعر بأنى أقرب ما أكون إلى الله أثناء الصلاة .

أشعر بالقرب من الله حينما أقترف إثماً كبيرا أو أوقع نفسى فى مشكلات على حين يميل الفتيات إلى الشعور بوجود الله فى أوقات الخوف والقلق أو فى مواقف العزلة.

- الوقت الذى أشعر فيه بأنى قريب من الله حين أظن أن حياتى فى خطر .
- الوقت الذى أشعر فيه بأنى أقرب إلى الله هو الليل، حين يكون الجميع نائمون والمنزل هادىء، وأفكر فى الأشياء الرائعة التى أعطاها الله لنا.

وفى دراسة أخرى قام بها بعض الباحثين لمحاولة إكتشاف طبيعية المعتقدات الدينية عند المراهقين. وكانت العينة عبارة عن (٥٧٧) من الذكور والإناث المقيدين في الصفوف السادس والتاسع والثانى عشر، حيث طلب منهم الإجابة على إستفتاء متعلق بالمعتقدات الدينية. وقد كشفت نتائج الأستفتاء على أن تغيرات جوهرية (داله إحصائيا) قد حدثت فى السلوك الدينى نتيجة تقدم العمر. وكان هناك تغير واضح ذو دلاله إحصائية فى إجابات (٣٦) طالباً فيمابين أعمار (١٢، ١٨) سنة، حيث تشير الإستجابات إلى أن المراهقين الأكبر سنا هم الاكثر تسامحا وأقل تزمتا مع المعتقدات الدينية المختلفة. وبالنسبة للعديد من الشباب القادمين من بيوت متدينه يبدو أن مظهر التمسك بالولاءات القديمة له وزن أكبر من عادات أقرانهم فيما يرتبط بالممارسات الدينية

.(Helems & Turner , 1976 , P . 362)

ويرى البعض أن التوجه تالديني القوى كما يبدو من الأفعال والمعتقدات تبطل الإغراءات التي يتعرض لها طلاب المدرسة الثانوية والجامعة للتصرف باسلوب مخالف للتقاليد الاجتماعية.

السلوك السياسى - الإجتماعى عند المراهقين :

قسم كل من بلوك وهان وسميث (Block, Haan, and Smith, 1973) المراهقين فى المجتمع الامريكى وفقاً لسلوكهم السياسى- الإجتماعى الى عدة مجموعات على النحو الآتى

(١) الشباب اللامبالى : Apathetic Youth

يتصف المراهقون فى هذه المجموعة باستعدادهم لتقبل الوضع الاجتماعى القائم كما هو دون إنخراط فى الأمور السياسية - الاجتماعية. وغالباً ما يتشبه هؤلاء بآبائهم حين يقبلون قيمهم والتى تتمشى مع ما هو موجود فعلاً. ويتعامل هؤلاء الشباب مع أى صراع يقوم بين التناقضات بين أفكارهم الخاصة، وما يوجد فى المجتمع بتقليل شأن هذا التناقض. كما أن الإهتمام باعتبارات أخرى مثل النجاح والمهنه المناسبة والزواج والعائله والأمان المالى هى الأعتبارات الأولى الغالبة فى سلوكهم. ومع ميلهم إلى التصديق بوجود إحتمال ضئيل لتغيير المجتمع يركز هذا الشباب فى المقام الأول على حياتهم الخاصة. وقد بينت كثير من الدراسات فى المجتمع الأمريكى أن هذه المجموعة تمثل غالبية الشباب المعاصر.

(٢) الشباب المغترب : Alienated Youth

يرفض المراهقون فى هذه المجموعة القيم التقليدية فى المجتمع. وهم بهذا الرفض يثورون ضد السلطة المنظمة للمجتمع. ولا يشاركون فى المجال السياسى - الإجتماعى. ويرفضون الأدوار والقيم الحضارية - بعكس الشباب اللامبالى - ويفضلون الهروب برفض الإشتراك فيها.

ولقد أشار بعض الباحثين إلى أن الشباب المغترب هو من نوع المركز حول الذات (Egocentrism) حيث يغلب عليهم منهج الفردية فى تصرفاتهم. كما أنهم ذو توجه جمالى، ويهتمون بالبحث عن المغامرات، وخلق التجارب الجديدة.

ويقع هؤلاء الشباب – كما يرى كولبرج فى المرحلة المتوسطة، وفقا لنظريته فى النمو الأخلاقى حيث أنهم يرفضون الأدوار والقيم الحضارية ويفضلون المصلحة الشخصية على المصلحة العامة.

٣ – الشباب المستقل : Individualist Youth

وهم المراهقون الذين يتقبلون القيم التقليدية وشكل السلطة وينخرطون فى الأمور السياسية – الإجتماعية مركزين جهودهم حول الإبقاء على الحال القائم. ورغم عدم تجانس هذه المجموعة فى أيدولوجيتها إلا أن نشاطاتهم مشتركة مثل كتابة الخطابات، وتقديم الإلتماسات، والتأييد النشط للمرشحين المحافظين، أو حتى استخدام طرق الإحتجاج المضاد لتدعيم السلطة التقليدية القائمة، كما يقومون بالمظاهرات أو ينضمون كأعضاء فى المجموعات التى تحث على الإضراب، لكنهم يرفضون فكرة التمرد المدنى، ويفضلون الأشكال القانونية من الإعتراضات.

٤ – الشباب البناء : Constructive Youth

وتمثل مجموعة الشباب الملتزم الذى يحتل بنشاطة مركز وسطاً بين قبول أو رفض السلطة، ولكنه ينخرط بشدة فى المشكلات ذات الطبيعة السياسية – الإجتماعية. فهم يشاركون فى الأعمال التطوعية مثل العمل فى المستشفيات العقلية أو مع المعاقين جسديا أو تعليم الأطفال الفقراء. وهم ملتزمون بالتغيير الإجتماعى عن طريق تجنيد أنفسهم فى جماعات السلام أو جماعات المعلمين. ورغم أنهم يفتقرون إلى حماسة الثوريين إلا أنهم يشعرون بالتزامهم بالعمل البناء لمساعدة المجتمع فى التخلص من مشكلاته.

٥ - الشباب الفعال : Activist Youth

إنهم يتشابهون مع الشباب البناء فى أن لهم تاريخ من الأعمال الطيبة لخدمة المجتمع، إلا أنهم يختلفون فى رفضهم للقيم الرئيسية للمجتمع. زيادة على ذلك أنهم قد كرسوا أنفسهم للإحتجاج والمحاربة بالمشاركة فى المظاهرات ضد الموسسات التى تعتدى على إحساسهم بالعدل الإنسانى. كما أن لهم أيدلوجيتهم الخاصة، التى يتحدوا من أجلها للعمل فى القضايا المشتركة حتى لوكان هذا العمل يؤدى إلى التمرد المدنى ومواجهة إحتمال السجن. ومع أنهم فى عمليات الإحتجاج يحاولون التعبير عن المسائل الأجتماعية بطريقة (درامية) مثيرة، إلا أن سلوكهم ينم عن إهتمامهم بالكمال أو العزة والأصالة الشخصية. ويرون أن عدم التعبير بقوة عن الأمور غير الصحيحة من الناحية الأخلاقية يعتبر نوعا من النفاق. وبينما ينظر الشباب غير المبالى والمساير إلى الأمور الإجتماعية على أنها لا علاقة بهم، ينشغل الشباب الفعال بأمور جوهرية ذات إهتمام حالى.

٦- الشباب المنشق : Dissenter Youth

يشارك الشباب المنشق الشباب الفعال فى إلتزامهما بالسلوك المتطرف، لكنهم يفتقرون إلى تاريخ فى المشاركة فى المجهودات الإجتماعية البناءة. ويتميزون بأنهم تلقائون وغير مسايرين ومعاونون للمجتمع. وباعتبارهم خبيرى مظاهرات فانهم يتفقون أيضا مع الشباب الفعال فى بعض المفاهيم العامة.

* * *

الفصل الثامن عشر
النمو الأخلاقى عند المراهقين

- مقدمـة.
- ديوى والنمو الخلقى.
- بياجية والنمو الخلقى.
- كولبرج والنمو الخلقى.
- الجانب الوجدانى فى الحكم الخلقى.

الفصل الثامن عشر

النمو الأخلاقى عند المراهقين

Moral Development

مقدمـة :

إن أحد المطالب الرئيسية والهامة التى يجب على المراهقين السيطرة عليها وممارستها، هو تعلم ما تتوقعة الجماعة منهم، وأن يكونوا راغبين فى تعديل سلوكهم ليساير هذه التوقعات بدون التوجيه والإرشاد المستمرين، أو التهديد بالعقاب الذى خبروه عندما كانوا أطفالا . كما يتوقع منهم أيضا أن يحلوا محل المفاهيم الأخلاقية الخاصة بالطفولة مبادىء أخلاقية عامة مع وضعها مع بعض فى نسق أخلاقى يرشد سلوكهم . (Hurlock, E . 1980)

ديـوى والنمـو الخلقـى :

يرى ديوى أن الحكم الخلقى يهتم بالأمور أو الأحداث التى تحت الإنجاز . أى التى لم تنته بعد، كما يشير هذا المفهوم عنده الى سلوك الفرد الذى يتجاوز طبيعة الحالة الراهنة . ويرى أنه فى جميع حالات الأحكام الخلقية للفرد فإنه يوجد حدث وهوتعبير عن الميل والعادة والرغبة بل وكل الشخصية .

(Dewey , 1903, P. 42)

كما ميز ديوى بين الحكم الخلقى والحكم العلمى، حيث يهتم الحكم الخلقى بالمعايير والقيم والمثل، ولا يهتم بالحقائق المعطاه كما يحدث فى الحكم العلمى، بل يهتم بما ينبغى أن يكون وليس ما هو كائن فعلا .

وفى هذا المعنى ويؤكد كولبرج (Kohlberg, 1975) أن الإتجاه المعرفى النمائى قد بدأ للمره الأولى على أيدى جون ديوى حين حاول تحديد بعض

المراحل المختلفة للحكم الخلقى – رغم أن تفكيره فى هذه المراحل كان نظريا فقط – حيث أشار الى ثلاثة مستويات للحكم الخلقى كالآتى

١ – المستوى ماقبل الأخلاقى Premoral Level

حين يكون السلوك مدفوعا عند الطفل بدوافع بيولوجية وإجتماعية، حيث تؤدى الى نتائج أخلاقية .

٢ – المستوى التقليدى (العرفى) للسلوك Conventional Level

وفيه يقبل الفرد معايير جماعته مع قليل من التفكير التأملى الناقد . أى كل ما يتعلمه الفرد من قيم ومعايير للسلوك يقبل دون مناقشة.

٣ – المستوى المستقل للسلوك Autonomous Level

حيث يكون السلوك موجها بتفكير الفرد الذاتى . كما يحكم بنفسه ولا يقبل معايير الجماعة دون تأمل واضح.

وعلى كل حال يرى البعض أنه يمكن تقسيم تراث البحث فى نمو التعقل الأخلاقى المتمثل فى تطور مستويات الحكم الخلقى الى ثلاثة أقسام رئيسية :

(محمد رفقى عيسى – ١٩٨٣)

أ – الدراسات والبحوث التى استخدمت أسلوب جان بياجية سواء التى استخدمت نفس القصص المشهورة أو قصصاً أخرى مشابهة تقيس نفس الأبعاد .

ب – الدراسات التى إستخدمت أسلوب لورانس كولبرج والتى قامت على أسلوب المقابلة الإكلينيكية ونظام الجدوله الذى أشار اليه كولبرج فى دراساته المتعددة

جـ - الدراسات التى إستخدمت مقياس جيمس رست تحت اسم اختبار تحديد القضايا وهو اختبار موضوعى لقياس نمو الحكم الخلقى حيث يعتمد على الإختيار المتعدد .

بياجيـة والنمو الخلقي :

يعتبر جان بياجية بدراسته الرائدة في مجال الحكم الخلقى أحد المصادر الهـامة والأساسية لفـهم ودراسة الحكم الخلقى . حيث شرح فى كتابة المشـهور (The Moral Judgment Of The Child, 1932) نظريته فى النمو الخلقى عند الأطفال. كما أعطى تفاصيل عديدة عن المنهج المستخدم والنتائج التى توصل اليها. وبالرغم من وجود بعض التعميمات وأوجه القصور فى هذه النظرية إلا أن طريقته فى البحث مازالت شيقة وصادقة ومفيدة .

ومن المعروف أن نظرية بياجية فى الحكم الخلقى مرتبطة تماما بنظريتة فى النمو العقلى، أى أن النمو الخلقى للطفل متأثر الى حد بعيد بالمراحل العقلية التى يمر بها هذا الطفل . ومن خلال ملاحظاته ومقابلاته الفعلية، حدد بياجية مراحل الحكم الخلقى على النحو التالى :

أولا : مرحلة قبل الأخلاقى Premoral Stage

وهى تقابل السنتين الأوليتين من حياة الطفل، حيث لا يوجد فيها أى التزام بالقوانين أو التعليمات .

ثانيا : الأخلاق الإتباعية Heteronomous Morality

ويسميها البعض مرحلة الأخلاق الغيرية والتى فيها يتبع الطفل الأخرين حيث الطاعة العمياء للقوانين، واللوائح هى الصواب عنده، ومعادلة الإلتزام بالخضوع للقوة والعقاب .

ويوجد هذا النوع من الأخلاق فى مرحلة ما قبل العمليات أى من سن (٢ - ٧) سنوات تقريبا . (سيد الطواب، ١٩٨٥).

ويتميز الطفل الغيرى (أو الإتباعى) بالخصائص الأخلاقية التالية :

١ - يخضع للقوانين الصادرة من الأخرين، ومطيع لتعليمات الوالدين والأسرة، ولهذا يسمى بالغيرى، ويرجع بياجية ذلك الى إجبار الوالدين والكبار Adult) Constraint) ويقصد به عقاب الوالدين للطفل . وهو أمر مهم جدا من وجهة نظره فى نمو الطفل الأخلاقى .

٢ - الطفل الغيرى غير قادر للتحقق من الدوافع أو القصد من وراء السلوك، بل ويرجع الأخلاق دائماً الى الأوامر والتعليمات والقوانين، وهذا ما يطلق عليه بياجية الأخلاق الواقعية Moral Realism .

٣ - تمثل ممارسة الأخلاق الواقعية المسئولية الموضوعية والتى تعنى أن الطفل يقيس الحدث أو السلوك بنتائجة بغض النظر عن دوافعة ومقاصده.

ثالثاً : مرحلة الأخلاق المستقلة Autonomous Morality

تبدأ فى سن السابعة تقريبا مرحلة عقلية جديدة والتى يسميها العمليات العيانية Concrete Operational . حيث تظهر معها مرحلة أخلاقية جديدة هى من نتائج هذا التحول العقلى وقيود الكبار والتعاون مع الأقران والأطفال الآخرين.

ولقد كان بياجية حذرا فى تحديد متوسط العمر الذى تظهر فيه الأخلاق الذاتية أو المستقلة . ولكنه أشار بوضوح الى إختفاء الأخلاق الموضوعية عندما ينمو الطفل وتحل محلها الأخلاق الذاتية فى متوسط عمر تسع سنوات.

(Piaget, 1932 , P . 124)

ويبدأ طفل الأخلاق المستقلة نتيجة نموه العقلى، التحقق والحكم على أساس قوانينه الشخصية، حيث يصبح واعيا للدافع والقصد من وراء السلوك، ويسميها بياجية المسئولية الذاتية Subjective Responsility والتى يقصد بها قدرة الطفل فى الحكم على الحدث وفقا لقوانين ذاتية، فى مقابل المسئولية الموضوعية والتى تعتبر النتائج المادية هى المحك فيها . كما يسميها بياجية أيضا الأخلاق التبادلية Morality of Reciprocity مقابل أخلاق الطاعة Morality of obedience فى المرحلة السابقة مشيرا الى قدرة الطفل فى فهم الناس وسلوكهم على المستوى العقلى أو الإجتماعى، على أساسا الدوافع والغايات .

ويتكون الحكم الخلقى عند بياجية من عدد من المجالات الآتية :

(طلعت منصور، حليم بشاى، ١٩٨٢، ص ٢٨) (Johnson, 1962, P.327)

١ – العداله الفطرية (القريبة) Imminent Justice، وهو الإعتقاد بوجوب العقاب الآلى الذى ينبعث من الأفراد أنفسهم .

٢ – الأخلاق الواقعية Moral Realism، وهو الإعتقاد بأن الحوادث يجب أن تقيم على أساس نتائجها وليس أهدافها أو دوافعها .

٣ – الجزاء فى مقابل العقاب التعويضى Retributive Vs. Restritutive، وهو الإعتقاد بأن العقاب يجب أن يكون جزائيا فى مقابل أن العقاب ينبغى أن يكون تعويضا .

٤ – فعالية العقاب Efficacy of punishment . وهو الإعتقاد بأنه كلما كان العقاب أشد كان أكثر فاعلية وتأثيرا .

٥ – المسئولية الجماعية : وهو إختيار المسئولية الفردية أو الجماعية فى حالة الأفعال التى تستحق عقابا

كولبرج والنمو الخلقى :

يعتبر لورانس كولبرج بدراسته المشهورة منذ نهاية الخمسينات عن التعقل الأخلاقى، مصدرا هاما لدراسة موضوع الحكم الخلقى على مستوى العالم كله . صحيح أنه تأثر كثيرا ببياجية وتشابه معه من حيث الطريقة والمنهج، كما كانت المرحلة هى نقطة الإرتكاز عند كل منهما، إلا أن كولبرج كان أكثر تخصيصا من بياجية عند الحديث عن المراحل، حيث مدها فشملت الأحكام الخلقية عند الراشدين أيضا، كما يربط مثل بياجية بين النمو المعرفى والحكم الخلقى، فلابد للأطفال من الوصول الى مستوى معين من التفكير قبل الحكم على الصواب والخطأ . (Kohlberg, 1984)

ولقد إستخدم كولبرج طريقته المشهورة بتقديم قصص إفتراضية تحتوى كل منها على موقف أو مشكلة أخلاقية، حيث يناقش مع المفحوص طريقته فى التصرف فى مثل هذه المواقف، بحيث تحدد درجة الفرد المرحلة العمرية التى ينتمى إليها .

ويقترح كولبرج ثلاثة مستويات للحكم الخلقى بحيث يتضمن كل منها مرحلتين فرعيتين على النحو التالى : (Kohlberg , 1969)

أولا : ماقبل العرف والتقاليد :

ويستجيب فيه الطفل لقوانين الثقافة وعناوين التقيم، لكنه يدركها فى ضوء النتائج المادية أو اللذه للحدث، أو فى القوة المادية التى تفرض هذه القوانين . وينقسم إلى مرحلتين :

١ - أخلاقية العقاب والطاعة :

حيث تحدد نتائج الحدث قيمته بغض النظر عن المعنى الإنسانى لهذه النتائج . أى تجنب العقاب والخضوع التام للقوة . فالطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع

أن يميز بين القيمة الأخلاقية للحياة وبين قيمتها المادية . كما يخلط بين قيمة الحياة والأمور الخاصة التى يقتنيها الفرد .

٢ - الأخلاقية النسبية الوسيلية :

الحدث الصحيح فيها هو الذى يشبع وسيليا حاجة عند الفرد . فتفسر الأخلاق التبادلية والعدالة بطريقة مادية . إن قيمة الحياة متوقفة على القيمة الوسيلية أو المنفعة للفرد .

ثانيا : المستوى العرفى أو التقليدى :

٣ - أخلاقية الولد الطيب :

وفيها المسايرة للتصورات النمطية عند الغالبية هى الأساس، حيث يعتبر السلوك الجيد هو الذى يسر الآخرين أو يساعدهم . وبالتالى يكون مقبولا لديهم . ويقيم السلوك فى هذه المرحلة بالقصد والغاية . وفى مجال رد فعل الأطفال فى القصص الإفتراضية التى قدمت إليهم رأوا أن قيمة الحياة الإنسانية تقوم على التعاطف ومودة أعضاء الأسرة والأخرين . فقيمة حياة المرأة قد قيم فى ضوء قيمتها لزوجها والأسرة فى قصصه المشهورة .

٤ - أخلاقية القانون والنظام :

وتسمى أيضا أخلاقية الإتجاه نحو رضاء السلطة والقوانين المحددة، والإبقاء على النظام الإجتماعى . حيث يتضمن مبادىء السلوك الصحيح إحترام السلطة وآداء الواجب والمحافظة على النظام الإجتماعى، وكلها أمور تطلب لذاتها .

ثالثاً : ما بعد التقليدى :

ويسمى أيضا مستوى المبادىء أو المستوى الذاتى . حيث تحدد القيم الأخلاقية

بعيدا عن السلطة للجماعة أو الأفراد، وبعيدة عن مكانه الفرد فى هذه الجماعة .

وتنقسم الى مرحلتين .

٥ - أخلاقية الإتفاقات الإجتماعية والقانونية :

تحدد فيها الأحداث السليمة فى ضوء حقوق الفرد العامة، وفى ضوء المعايير التى فحصت بصورة ناقدة والتى وافق عليها جميع أفراد المجتمع . والتأكيد فى هذه المرحلة على وجهة النظر الشرعية القانونية مع إمكانية تغيير القانون فى علاقته برفاهية المجتمع وبكونه حق انسانى عام .

٦ - أخلاقية المبادىء والضمير :

يحدد الصواب فى هذه المرحلة السادسة بقرار الضمير وفقا للإختيار الذاتى للفرد للمبادىء الأخلاقية . وتكون هذه المبادىء مجردة مثل العداله التبادلية، والمساواه فى الحقوق الإنسانية واحترام كرامة الإنسان، وترى قيمة الحياة الإنسانية كقيمة مطلقة وعامة أكثر من كونها مشتقه أو معتمدة على السلطة الاجتماعية أو الدينية . (Kohlberg, 1969)

ولما كان الأطفال يصلون الى المرحلة الثالثة فى سن الثالثة عشر من عمرهم، لهذا تشتمل مرحلة الطفولة على المراحل الثلاث الأولى من الحكم الخلقى على حين تدخل المراحل الثلاث الأخيرة فى المراهقة والرشد .

إن النمو من مرحلة أخرى غير محدد - وفقا لوجهة نظر كولبرج - بالعمر، كما أنه لم يحاول وضع بدايات أو نهايات دقيقة للمراحل الأخلاقية، بل يرى أن المراحل.

تدريجية ومتتابعة ولا يمكن لأحد أن يقفز احداها . ولا يمر كل الأفراد بكل هذه المراحل، بل يقف كثير منهم عند المرحلة الرابعة . كما أن المرحلة ليست

حالة دائمة لا تتغير، فقد يناسب حكم الفرد أحياناً المرحلة الثالثة مع أنه ينتمى للمرحلة الرابعة .

ويميز كولبرج بين الشكل والمحتوى فى الحكم الخلقى، حيث أشار إلى أن المراحل الأخلاقية هى الشكل، على حين يمثل الإختيار الذى يقره الفرد محتوى الحكم الخلقى فى الموقف . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يقترح كولبرج فى نموذجة الأخلاقى أن كل مرحلة تمثل بناء كليا، وهذا يستلزم أن يكون الأفراد متسقين نسبيا فى إستدلالاتهم الأخلاقية بالنسبة للمحتوى أو السياق المختلف، وينطبق هذا على المشكلات الإفتراضية المعيارية أو الواقعية.

ولقد أشار كولبرج أيضا إلى وجود أربعة توجهات أخلاقية أساسية بجانب مراحلة الأخلاقية المعروفة . (Kohlberg , 1976)

(١) **التوجه المعيارى** Normative Orientation

يؤكد على الواجب والحقوق المحددة بالإلتزام بالقوانين والأدوار .

(٢) **توجه العدل** Fairness Orientation

يؤكد على الحرية والعدل والمساواة والتبادلية والإتفاق . .

(٣) **التوجه النفعى** Utilitarianism Orientation

ويؤكد على السعادة والرفاهية للأحداث الأخلاقية سواء للفرد أو الأخرين .

(٤) **التوجه الكمالى** Perfectionism Orientation

يؤكد الوصول الى العزة والذاتية والدوافع الطيبة والضمير والتناسق بين الذات والآخرين .

وكان متوقعا فى كثير من الدراسات، أن الرجال أميل الى التوجه المعيارى وتوجه العدل، على حين أن النساء أميل الى التوجه النفعى والتوجه الكمالى، ولكن معظم هذه الدراسات قد فشلت فى إيجاد فروق بين الجنسين دالة فى هذه التوجهات .

وحاليا بعد أكثر من عشرين عاما تقريبا من تقديم هذه النظرية يبدو أنها إحتلت مكانه مرموقة فى كتب علم النفس . وأصبح كولبرج من أكثر العلماء المعاصرين شهرة فى ميدان العلوم السلوكية والإجتماعية (Gibbs, & Schnell, 1985, P. 1071) فقد أيدت كثير من الدراسات الطولية نظريته فى الحكم الخلقى فى إتجاهها العام على الأقل، فعندما أختبر أطفال الخامسة حتى الثامنه ثم أعيد، اختبارهم مرة أخرى بعد فترة زمنية مقدارها عام تقريبا، تقدموا خلال نفس الخطوات التى وضعها كولبرج . كما أشارت دراسات المراهقين الى حركة مشابهة خاصة اذا نظرنا اليهم خلال فترة زمنية مقدارها سنتين أو ثلاثة سنوات (Kuhn, 1976)

ولم يرض جيمس رست بنظام كولبرج فى تقدير الأحكام الخلقية، ولهذا وضع نظاما جديدا يعتمد على أن المفحوصين يستجيبون لقضايا تعتمد على مشكلات أخلاقية أكثر من وضع تفسيرتهم الخاصة . وأشار إلى وجود العلاقة الإفتراضية بين مستوى النضج الخلقى الذى يمثل الأهمية التى يعطيها الفرد للمبادىء الأخلاقية فى المرحلتين الخامسة والسادسة وكل من العمر الزمنى ومرحلة التعليم، لصالح المجموعة الأكبر سنا والأكثر تعليما . وأكد هذه الفكرة أيضا خمسون بحثا فى الولايات المتحدة الأمريكية مما يؤكد الإتجاه النمائى لهذه الظاهرة.

(محمد رفقى عيسى ١٩٨٣).

ووفقا لبياجية وكولبرج (Piaget, 1932, Kohlberg, 1969) لايصل الفرد إلى المبادىء الأخلاقية الناضجة إلا فى سنوات المراهقة . فيرى كولبرج أن المراهقة هى الوقت الذى يجد فيه المراهقون بأنفسهم المبادىء الأخلاقية، بدلا من أخذها من الوالدين والكبار دون معارضة إنه فى مرحلة متوسطة (أى مرحلة الأخلاق التقليدية) ، كأن يسأل المراهقون بجدية عن طبيعة المجتمع وتحديداته لما هو صواب أو خطأ . وبدلا أن تكون المرحلة الحالية ما بعد الأخلاق التقليدية معارضة لمرحلة السلوك التقليدى السابقة عليها والتى تعلم فيها المراهق طبيعية السلطة، تصبح هذه المرحلة تحقيقاً للذات. (Kohlberg and Turiel 1973)

ولقد أشار ميتشل (Mitche11, 1975) إلى خمسة تغييرات أساسية يجب أن تحدث فى أخلاقيات المراهقين:

١ - تصبح نظرة المراهق الأخلاقية أكثر تقدما نحو التجريد وأقل مادية .

٢ - تصبح عقائد المراهق الأخلاقية أكثر إهتماما بما هو صواب، وأقل إهتماما بما هو خطأ . كما تظهر العدالة كقوة أخلاقية سائدة .

٣ - يصبح الحكم الخلقى معرفى بصورة واضحة الأمر الذى يشجع المراهق على أن يحلل المبادىء الشخصية والإجتماعية بحيوية أكثر مما كان فى الطفولة ليقرر بنفسه القضايا الأخلاقية الهامة .

٤ - تصبح الأحكام الخلقية أقل تمركزا حول الذات.

٥ - تصبح الأحكام الخلقية مكلفة بالمعنى النفسى حيث تستلزم فرض ضريبة إنفعالية وخلق ضغط نفسى .

أما بالنسبة للراشدين فترى هيرلوك (Hurlock , E, 1980 P. 242) وجود ثلاثة مطالب رئيسية لتحصيل أخلاقية الراشدين :

١ – إحلال المبادىء الأخلاقية العامة بدلا من المبادىء الخاصة .

٢ – وضع هذه المبادىء الجديدة فى نسق أخلاقى يوجه السلوك .

٣ – ضبط سلوك الفرد .

وهى مطالب صعبة لكثير من المراهقين حيث يفشل بعضهم فى الإنتقال إلى أخلاقيات الراشدين خلال المراهقة وعليه أن يحقق ذلك فى بداية مرحلة الرشد . كما يبنى البعض منهم نسقا أخلاقيا على أساس بعض المبادىء الأخلاقية غير المقبولة اجتماعية .

ويبدو أن هناك تقابلا بين هذه المرحلة الأخلاقية المتوسطة أو يسميها كولبرج بالمستوى التقليدى والوصف الذى قدمه كنستون (Keniston , 1970) لمرحلة الشباب، حيث يؤكد على أن هذا الوقت هو الذى تظهر فيه بعض ملامح النضج النفسى عند المراهقين .

وفى أحد دراساته المشهورة حاول كنستون أن يضع جدولا زمنيا للتطور الأخلاقى عند الشباب فى ثلاثة أعمار مختلفة هى العاشرة والسادسة عشر والرابعة والعشرين . وكانت عينه بحثه من أبناء الطبعة الوسطى الذكور فى الولايات المتحدة الأمريكية وتوصل إلى أهم النتائج الأتية (Keniston , 1970).

جدول ( ) يبين المراحل الأخلاقية فى الأعمال المختلفة

المرحلة الأخلاقية / العينــة	ماقبل التلقيدى	التقلــيدى	ما بعد التقليدى
أطفال العاشرة	٦٦٪	٣١٪	٣٪
أعمار السادسة عشر	١٩٪	٤٦٪	٣٥٪
أعمار ٢٤ سنه	١٢٪	٥٢٪	٣٦٪

وهكذا لم يصل معظم المفحوصين إلى المستوى ما بعد التقليدى للنمو الأخلاقى بالرغم من شعوره بأن المزيد من الشباب صغيرى السن سوف يصلون إلى هذه المرحلة فى المستقبل .

والسؤال الأن ما العوامل الأجتماعية التى تساعد على دفع المبادىء الأخلاقية إلى الأمام عند الأفراد ؟ يمكن أن نحدد أهم العوامل الآتية :

١ – العوامل التعليمية والتكنولوجية والتاريخية الحديثة . فقد أظهر الطلاب المرتبطون بالجامعة مستويات أعلى من التطور الأخلاقى مقارنة بالشباب الذين لم يلتحقوا بالجامعة .

٢ – إختلاف وجهات النظر بين الأساتذة والطلاب والحوارالحر المقنع قد يؤدى إلى التخلى عن الثنائية فى التفكير فيما هو صواب أو خطأ، ويحثهم على البحث فى المفاهيم النسبية للمبادىء الأخلاقية والحقيقة .

٣ – اكتشاف الفرد لوجود الفساد والفش والنفاق فيما حوله خاصة عند الأفراد الذين يعلمونه المبادىء الأخلاقية السامية . إن اكتشاف هذه الحقيقية، إما أن يؤدى إلى الأمام لبلوغ التطور الأخلاقى المرغوب، أو النكوص إلى الخلف مما يؤدى إلى السخرية الأخلاقية فيه .

ويستنتج كنستون فى النهاية أن الوصول إلى أعلى المراحل الأخلاقية إما أن تؤدى إلى قواعد الأخلاق الصحيحة، أو إلى الحماس الزائد الهدام معتمدا فى ذلك على مدى التماثل الموجود بين التطور الأخلاقى والتطور الحادث فى القطاعات الأخرى والتى تعتمد على الإندماج الوجدانى مع الأخرين والشفقة والحب، وعلى هذا يمكن القول بأن الخطر يكمن ليس فى المبادىء الأخلاقية العليا ذاتها بل فى غياب حب الإنسان لأخية الإنسان .

وبالرغم من أن المستويات الأخلاقية العالية موجودة فى شخصيات كثيرة عرفها التاريخ والإنسانية ولعل الصحابه خير أمثله لمثل هذه الشخصيات، ولهذه المبادىء الأخلاقية العالية . كما أن بعض القادة المشهورين على مستوى العالم بصفة عامة مثل غاندى ولوثر كنج ومانديلا وغيرهم يمثلون التفكير الأخلاقى فى أعلى صورة وأعتبروا أيضا قادة أخلاقيين وإجتماعيين لعصرهم، ولكن للأسف ما نلاحظة اليوم من أن كثيرا من الجرائم التى تحدث ضد الإنسانية قد تم إرتكابها تحت اسم المبادىء الأخلاقية السامية.

الجانب الوجدانى فى الحكم الخلقى :

إن كلا من بياجية وكولبرج لم يكونا موفقين فى إعطاء الجانب الإنفعالى الوجدانى للأخلاقية القدر المناسب من الإهتمام، بل على العكس تماما كانت كل الشخصيات فى القصص التى إستخدمها كل منهما وهمية إفتراضية لم يعرفها الطفل من قبل، حيث أن الطفل لا يعرف الشخص الذى يسلك ويتصرف . فليس لديه أى إتجاه إنفعالى نحوه أو أنه محايد على الأقل، وأنه يستطيع أن يحكم على الحدث بدون أى صراع نفسى يمكن أن ينتج عن العلاقة أو الصداقة مع هذه الشخصية . إنه فقط يستطيع أن يدين الفعل أو يشجعه على أساس ما يسميه بياجية بالمسئولية الموضوعية أو الذاتية، أو فى ضوء الضمير بلغة كولبرج. (سيد الطواب ١٩٩١) .

لكن الطفل لا يعيش بعيدا عن الجماعة منذ بدايته فى الحياة، ولذلك توجد علاقة إنفعالية بين الطفل والآخرين الذين يسلكون بطريقة معينه، بحيث يمكن أن تؤدى هذه العلاقة الى بعض التغيرات فى حكم الطفل الأخلاقى . ماذا يحدث إذا جعلنا شخصيات قصص بياجية أو كولبرج شخصيات حقيقية كأفراد لهم علاقة حقيقية بالطفل (أقرباء أو أصدقاء) بدلا من الشخصيات المتخيلة ؟ هل يمكن فى مثل هذه الحالة إن يحكم الفرد على سلوك هذه الشخصيات بنفس الطريقة التى وصل اليها الباحثون السابقون. هذه الفكرة هى التى تمثل جوهر البحث الذى أجراه سيد الطواب سنة ١٩٩١ ، والذى يحاول أن يكشف عن أثر وجود هذا الجانب الوجدانى فى الحكم الخلقى عند الأفراد .

إن الإفتراض السائد فى مثل هذه الحالات أنه من السهل أن نحكم على الحدث عندما يكون الفرد بعيدا كما فى قصص بياجية وكولبرج، وكذلك الحال فى الحياة اليومية، فمن السهل أن نحكم على سلوك الأفراد الذين لا نعرفهم، لكن مع الأب أو الأم أو الأخ أو الأخت أو الأصدقاء، فان الحكم له بعد آخر يجعله أكثر صعوبه واعاقة عن طريق التحيز سواء على المستوى الواعى أو غير الواعى بحثا عن عذر أو تبرير، هل يمكن أن يشير ذلك الى عامل مؤقت فى الحكم الخلقى أو نوع جديد من الأخلاقية لا يرتبط بالأخلاقيات التى أشار اليها كل من بياجية وكولبرج ؟

لقد بحث (سيد الطواب ١٩٩١) أثر وجود الجانب الوجدانى فى الأحكام الخلقية عند طلاب وطالبات الثانوى والجامعة، خاصة عندما تكون الشخصيات موضوع الحكم الخلقى وهمية إفتراضية، أو حقيقية تربطها علاقة بالفرد الذى يحكم . لقد حاول هذا الباحث أن يجيب عن الأسئله الاتية :

١ – ما أثر وجود البعد الوجدانى فى الحكم الخلقى عند كل من طلاب الثانوى والجامعة من الجنسين ؟

٢ – هل يختلف مستوى النضج الخلقى عند كل من الطلاب والطالبات فى الثانوى والجامعة ؟

٣ – هل توجد فروق بين الجنسين فى الأحكام الخلقية العادية والأنفعالية فى الثانوى والجامعة ؟

٤ – هل يختلف مستوى تأثير الجانب الوجدانى فى الأحكام الخلقية بإختلاف الجنس أو المرحلة العمرية ؟

وتكونت عينه البحث النهائية من (١٢٤) طالب وطالبة إختيروا عشوائيا من الثانوى والجامعة بمدينة الأسكندرية . وبعد تطبيق إختبار تحديد القضايا (D.I.T.)، وتحليل النتائج باستخدام التباين لثلاثة متغيرات مستقلة هى، نوع الحكم الخلقى. (عادى / انفعالى) ومستوى التعليم (ثانوى / جامعة) والجنس (بنون / بنات) وذلك لمعرفة أثر كل منها فى مقياس النضج الخلقى (كمتغير تابع)، وكذلك التفاعلات الموجودة بين تلك المتغيرات . وتوصل هذا الباحث إلى أهم النتائج الأتية : (سيد الطواب ١٩٩١، ص ٨٤٣)

١ – إختلفت درجات الأحكام الخلقية بصورة داله إحصائياً باختلاف كل من نوع الحكم الخلقى ومستوى التعليم، وجنس الطلاب، والفروق دالة عند مستوى ٠٥ر على الأقل .

٢ – أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثى إلى وجود تفاعلين دالين إحصائياً عند مستوى ٥ .ر على الأقل بين كل من مستوى التعليم والجنس، وكذلك نوع الحكم الخلقى والجنسى .

وفى مجال الدراسات العربية فى النمو الخلقى، حاول محى الدين توق (١٩٨٠) كشف العلاقة بين المستوى الإقتصادى الإجتماعى والترتيب الولادى والنمو الخلقى، وقد أعتبر أسلوب مقاومة الأغراء فى الغش وسيلة لقياس النمو الخلقى . على إعتبار أن مقاومة الإغراء أحد الأبعاد الرئيسية المستخدمة فى دراسة النمو الخلقى عند الأطفال . وعلى عينه مكونة من (١٥٤) طفلا تمتد أعمارهم بين (٦ - ١٠) سنوات من مدينة عمان الأردنية، مشتقة من ثلاثة مستويات إجتماعية إقتصادية، مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. توصل إلى أن أطفال المستوى الإقتصادى الإجتماعى المرتفع يقاومون إغراء الغش بشكل أكبر من أطفال المستويين المتوسط والمنخفض، عندما يقاس هذا السلوك بعدد محاولات الغش التى يلجأ اليها الأطفال . أى أن أطفال المستوى المرتفع يقومون بمحاولات غش أقل بشكل دال إحصائيا مقارنه بأطفال المستويين الآخرين، على حين تبين عدم وجود فروق بين أطفال المستويين المتوسط والمنخفض فى سلوك مقاومة الإغراء لديهما. (محى الدين توق، ١٩٨٠).

كما حاول كل من طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٢) دراسة علاقة التضج الخلقى بكثير من العوامل الأخرى مثل التنشئة الإجتماعية وغيرها، كما حاولا كشف الفروق العمرية والجنسية فى النضج الخلقى عند الناشئة فى دولة الكويت .

وعلى عينه (٢٤٠) من الجنسين من المدارس الإعدادية والثانوية بمدينة الكويت، وتطبيق إختبار الأحكام الأخلاقية توصل هذان الباحثان إلى عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بيں مرحلتى الطفولة والمراهقة سواء لدى البنين أو البنات . كذلك لم تظهر أيه فروق جنسية فى النضج الخلقى وذلك فى كل المقاييس الفرعية الخمسة من إختبار الأحكام الخلقية .

كما أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود ارتباط سالب بين النضج الخلقى عند الناشئة فى الكويت والأساليب الوالدية غير السوية فى تنشئتهم . فالتقديرات المرتفعة التى تظهر لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين فى إختبار الأحكام الخلقية ترتبط بتقديرات منخفضة يبديها آباء أو أمهات هؤلاء الأبناء على مقاييس التسلط والحماية الزائده والأهمال والتدليل والعقاب بأنواعه والتذبذب والتفرقة كأساليب والدية غير سوية فى تنشئة الأبناء . (طلعت منصور، حليم بشاى، ١٩٨٢، ص ١٣٠).

كما تبين وجود إرتباطات موجبة داله احصائيا بين النضج الخلقى عند الناشئة فى الكويت من الجنسين فى مرحلتى الطفولة والمراهقة وبين ممارسة الوالدين لأساليب سوية فى تنشئتهم .

ودرس محمد رفقى عيسى (١٩٨٥) أثر سنوات التعليم المنتظمة على تطور الأحكام الخلقية عند طلاب الجامعة . وعلى عينه تتكون من (١٥) طالب من طلاب السنة الرابعة الذكور بكلية التربية الحاصلين قبل إلتحاقهم بالكلية على دبلوم المعلمين، مقارنة بزملائهم (ن = ١٦) الذين حصلوا على نفس الدبلوم ولم يتموا تعليمهم الجامعى. وعن طريق تطبيق إختبار تحديد القضايا، توصل هذا الباحث الى وجود علاقة قوية إيجابية بين سنوات التعليم ومستوى الحكم الخلقى، كما توصل الى وجود تغير نمائى فى مستوى الحكم الخلقى مع مرور السنوات التى يقضيها الطالب فى الجامعة، كما أيدت نتائجة الإفتراض القائل بأن أغلب الراشدين يصلون الى نوع من الإستقرار يشبه الهضبة فى الحكم الخلقى مع إنتهاء سنوات التعليم الرسمى .

أما وفاء عبدالخالق وبثينة عبد المجيد (١٩٨٥) فقد حاولتا التعرف على خصائص ومراحل نمو الحكم الخلقى لدى طفل المدرسة الأبتدائية وتحديد معاييره

الأخلاقية محاولين إختبار الفرض الذى يقرر أن الأطفال الصغار يظهرون مستوى أقل فى النضج الخلقى مقارنه بالأطفال الأكبر سنا، وذلك عند إستجاباتهم للإختبارات الأخلاقية على موضوع الكذب . وكانت عينه بحثهما (٢٠٠) تلميذة سعودية من مدارس جدة الإبتدائية تتراوح أعمارهن بين (٧ - ١١) سنة ممثلين لجميع سنوات الدراسة فى المدرسة الإبتدائية . حيث أشارت النتائج إلى ظهور النضج الخلقى المبكر فى أحكام معظم أطفال العينه مع زيادة واضحة فى معدل هذا النضج حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة .

أما فى مجال الدراسات الأجنبية فقد قام جيمس رست (Rest, J. 1975) بدراسة طولية استخدام فيها مقياس تحديد القضايا(D.I.T.) على مجموعة من طلاب المدارس المتوسطة، جيث تتبع نموهم الأخلاقى باستخدام نفس المقياس مرة كل سنتين . وتوصل الى أن الطلاب الذين أتموا تعليمهم إرتفعت درجاتهم فى نمو الحكم الخلقى مقارنه بالطلاب الآخرين الذين لم يتمكنوا من إتمام تعليمهم، وكان هذا التباين واضحا فى متغيرات الفهم الأخلاقى، والإتجاهات الإجتماعية الأخلاقية فى صالح المجموعة الأكثر تعليما . (فى محمد رفقى عيسى ١٩٨٥).

وفى دراسة تالية أكثر حداثة من سابقتها حاول كل من رست وكيفنسن وروبنز (Rest, Cavison & Robbins, 1978) الكشف عن العلاقة بين مستوى الحكم الخلقى وبعض العوامل الأخرى مثل مستوى التعليم والمستوى الإقتصادى الإجتماعى ومكان السكن والعمر الزمنى والجنس وغيرها، عن طريق اعادة تحليل النتائج التى توصل اليها غيرهم من الباحثين . وقد كشف هذا التحليل على أن العلاقة بين سنوات التعليم ومستوى نمو الحكم الخلقى من أقوى العلاقات وأكثرها دلالة إحصائية، حيث تشابه مستوى الراشدين الذين أتموا تعليمهم مع

غيرهم من الطلاب الأصغر والذين يدرسون معهم فى نفس المستوى التعليمى . حتى أن الراشدين لم يظهروا تقدما أكثر مما يشير إليه المستوى التعليمى الذى وصلوا اليه .

وتعتبر دراسة هان (Haan, 1975) من أكثر الدراسات الشاملة فى هذا الميدان، حيث حاولت هذه الباحثة مقارنة التعقل الأخلاقى عند (٣١٠) من طلاب جامعة كاليفورنيا فى بركلى فى المشكلات الإفتراضية ضد مشكلات جماعة حرية القول Free Speech Movement حيث وجدت أن ٤٢٫٩ ٪ من الطلاب سجلوا مستوى أعلى فى الأخلاقية فى مشكلات FSM مقارنه بالمشكلات الإفتراضية، وأن ٢٢٫٣ ٪ كانوا أقل على حين أن ٣٤٫٨ ٪ كانوا على نفس المستوى الأخلاقى بين النوعين من المشكلات . ورأت الباحثة تفسيرا لهذه الظاهرة بأن كثيرا من الطلاب فى هذه الدراسة يقلدون بلاغة قادة FSM دون فهم كاف، حيث كانوا يكملون استفتاء أكثر من إجراء مقابلة شفوية .

كما قارن كل من هيجن وبور وكولبرج (Higgins, Power & Kohlberg, 1984) مستوى الإستدلال الأخلاقى عند (٦١) طالبا من المدارس الثانوية فى المشكلات الإفتراضية مقابل مشكلات المدرسة، وأشارت تحليلاتهم الأولية إلى أن المشكلات المدرسية الواقعية استدعت مستويات أخلاقية أقل مقارنة بالمشكلات الإفتراضية المعيارية عند طلاب المدارس الثانوية .

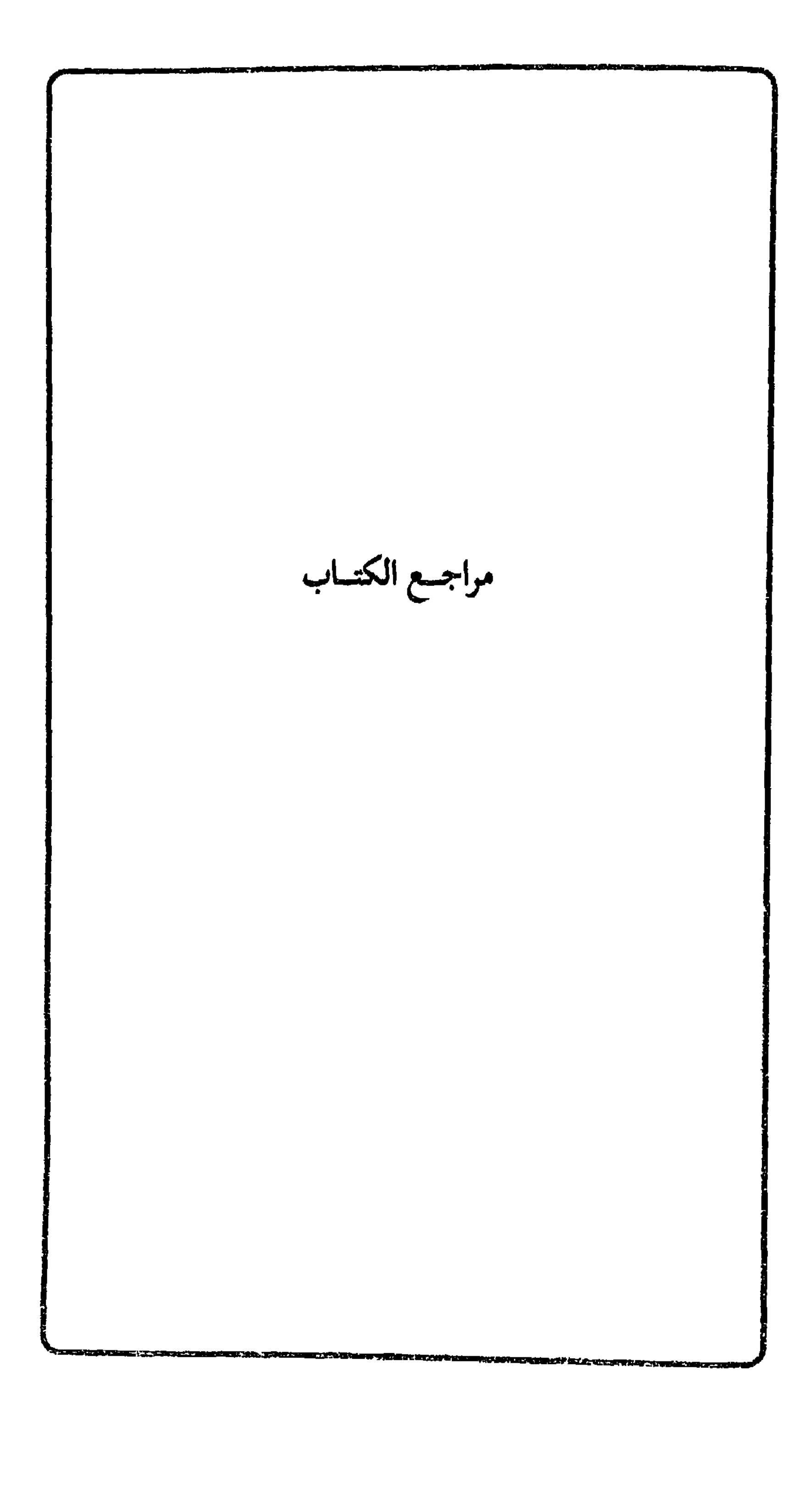
ودرس لورانس وكر وزملاؤه (Walker et al. 1987) العلاقة بين المراحل الأخلاقية والتوجهات الأخلاقية فى كل من مشكلات الحياة الحقيقية والإفتراضية فى ضوء نظريتى كولبرج وجليجان Gilligan . وعلى عينه تكونت من (٢٤٠) فردا من الآباء والأمهات والأطفال والتى تنتمى الى ثمانين أسرة فى كندا، حيث ناقشوا فى مقابلات فردية كل من المشكلات الإفتراضية والمشكلات الشخصية فى

الحياة الواقعية. وكان أطفال عينة هذا البحث ينتمون الى الصفوف الأول والرابع والسابع والعاشر . وأشارت النتائج إلى الإتساق فى المراحل الأخلاقية بين الإستجابات للمشكلات الإفتراضية أو الواقعية مويدة فكرة أن للمراحل بناء أو شكل كلى، حيث أشار بعض الأفراد الى إستخدام متسق لتوجه أخلاقى واحد، لكن العلاقة بين التوجة الأ خلاقى والجنس فلم تكن متسقة . على حين كانت هذه الفروق بين الجنسين دالة بالنسبة لمحتوى المشكلة ولم تكن دالة فى التوجهات خاصة عند ضبط محتوى المشكلة . كما لم توجد فروق بين الجنسين فى مراحل النمو الأخلاقى .

وفى دراسة أخرى حديثة جدا حاول وكر (Walker, L. 1989) فى دراسته الطولية عن التعقل الأخلاقى معرفة الفروق بين إستجابات الأفراد فى المراحل العمرية المختلفة تجاه المشكلات الإفتراضية ومشكلات الحياة اليومية المرتبطة بهم، وذلك فى ضوء نموذجى كل من كولبرج وجليجان الأخلاقيان . وكانت عينه بحثه (ن = ٢٣٣) فردا تمثل (٧٨) أسرة تمتد فى العمر من سن خمس سنوات حتى (٦٣) سنة، حيث شارك الجميع فى مقابلتين متماثلتين بعد فترة عامين، كشفت النتائج فى هذه الدراسة عن قليل من الخروج عن تسلسل المراحل خلال الفترة الطولية مؤيدة نموذج كولبرج الأخلاقى . كما تبين غياب الفروق بين الجنسين تماما بالرغم من وجود اتجاهات نمائية واضحة عند كل منهما، كما إستدعت كل من المشكلات الإفتراضية والواقعية توجهات أخلاقية مختلفة، خاصة بالنسبة لنموذج كولبرج . كما أشارت هذه النتائج أيضا الى إمكانية وجود علاقة بين المراحل الأخلاقية والتوجه الأخلاقى فى نظرية كولبرج، حيث كشفت التحليلات أن التوجهات المعيارية والنفعية موجودة فى المراحل الدنيا، بينما الإهتمام بالعدل والكمال فهو أكثر تكرارا فى المراحل العليا . كما كان الإتساق واضحا فى مستوى المرحلة بين المشكلات الإفتراضية والواقعية، حيث إستدعت كل منها

توجهات أخلاقية مختلفة. فقد إستدعت المشكلات الإفتراضية نموذج الصواب المتمثل فى التوجه المعيارى وتوجه العدل، بينما إستدعت المشكلات الواقعية نموذج الإستجابة المتمثل فى التوجه النفعى والتوجه الكمالى.

* * *



مراجـع الكتـاب

أولاً : المراجع العربية :

١- أحمد زكى صالح (١٩٧٢)، **علم النفس التربوى**، القاهرة : دار النهضة العربية.

٢- بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان (١٩٨٦)، **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، الكويت : مكتبة الفلاح.

٣- جان بياجية (١٩٥٤)، **اللغة والفكر عند الطفل**، ترجمة أحمد عزت راجح، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٤- جان بياجية (ب . ت)، **ميلاد الذكاء عند الطفل**، ترجمة محمود قاسم مراجعة محمد محمد القصاص، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ.

٥- جورج غازدا، وريموند كورسينى (١٩٨٣)، **نظريات التعلم: دراسة مقارنة**، ترجمة على حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، الكويت : عالم المعرفة، أكتوبر.

٦- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤)، **علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة**، القاهرة : عالم الكتب.

٧- سيد أحمد عثمان (١٩٧٠)، **علم النفس الإجتماعى التربوى**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- سيد أحمد عثمان (١٩٨٦)، **الإثراء النفسى : دراسة فى الطفولة ونمو الانسان**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- سيد أحمد عثمان وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٨)، **التفكير : دراسات نفسية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠- سيد محمد غنيم (١٩٧٤)، النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجية، **حوليات كلية الأداب جامعة عين شمس**، المجلد ١٣ ، ١٤.

١١- سيد محمود الطواب (١٩٨٥)، تطور التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجية، جامعة الكويت : **مجلة العلوم الإجتماعية**، المجلد ١٣ العدد الثالث ص ١٣ - ٣٩.

١٢- سيد محمود الطواب (١٩٨٦)، «أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوى لدى أطفال الحضانة» العين : **حولية كلية التربية - جامعة الأمارات العربية المتحدة**، العدد الأول السنة الأولى، يونيو ١٩٨٦.

١٣- سيد محمود الطواب (١٩٩١)، «البعد الوجداني في الحكم الخلقي» دراسة نمائية لطلاب الثانوى والجامعة، **المؤتمر العلمي السادس : التعليم الثانوى الحاضر والمستقبل**، القاهرة : رابطة التربية الحديثة بالإشتراك مع جامعة عين شمس يوليو ١٩٩١.

١٤- سيد محمود الطواب (١٩٩٤)، **علم النفس الإجتماعى**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- فؤاد البهى السيد (١٩٧٥)، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة : دار الفكر العربى.

١٦- صمونيل مفاريوس (١٩٥٧)، **أضواء علي المراهق المصرى**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

١٧- كونجر، كاتجان، موسين (١٩٨١)، **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامه وجابر عبد الحميد جابر، القاهرة : دار النهضة العربيــة.

١٨- طلعت منصور - حليم بشاي (١٩٨٢)، «دراسات ميدانية في النضج الخلقي عند الناشئة في الكويت»، الكويت : **منشورات مجلة العلوم الإجتماعية.**

١٩- لندا ل. ديفيدوف (١٩٨٣)، **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب، محمود عمر، نجيب خزام، مراجعة فؤاد أبو حطب، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر بالتعاون مع «المكتبة الأكاديمية».

٢٠- محمد رفقي عيسى (١٩٨٣)، **إختبار تحديد القضايا**، الكويت : دار القلم.

٢١- محمد رفقي عيسى (١٩٨٥)، «علاقة التعليم العالي بمستوى الحكم الخلقي لدى عينة مختارة من طلبة كلية التربية - جامعة طنطا»، الكويت : **مجلة العلوم الإجتماعية** - العدد ٢، المجلد ١٣، (ص ص ١١٧ - ١٣١).

٢٢- محمد خالد الطحان، سيد الطواب، نبيل محمود (١٩٨٩)، **أسس النمو الإنساني**، دبي : دار القلم.

٢٣- محمود منسي، سيد الطواب (١٩٩١)، «الابتكار والسلوك الإجتماعي - دراسة مقارنة بين عينات من أطفال الحضانة وتلاميذ المدارس الإبتدائية»، **المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري**، ص ص (٩١٣ - ٩٣٨)، القاهرة : مركز الطفولة - جامعة عين شمس.

٢٤- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨١)، **في علم النفس النمائي : الإطار النظري لدراسة النمو**، الكويت، دار القلم.

٢٥- محيي الدين توق (١٩٨٠)، «المستوى الإقتصادي والإجتماعي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينة من الأطفال الأردنيين - دراسة تجريبية»، الكويت : **مجلة العلوم الإجتماعية**، العدد ٣، السنة الثالثة.

٢٦- وفاء محمد كمال عبد الخالق، بثينة أحمد عبد المجيد (١٩٨٥)، «نمو الحكم الخلقي لدى طفل المدرسة الإبتدائية»، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر**، ص ص (٢٩٥ - ٣١٠).

ثانيا : المراجع الأجنبية :

27- Ainsworth, M. D. (1963), "The development of infant - mother interaction amang the Ganda", In D. M. Foss, (Ed.) ***Determinants of infant behavior***, Vol. 2. New York : Wiley and Sons, PP. 67 - 104.

28- Ainsworth, M. D. (1973), The development of infant - mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.) ***Review of Child Development Research***, Vol. 3, Chicago : University of Chicago Press.

29- Annis, L. F. (1978), ***The Child before birth***. Ithaca, N. Y. : Cornell University Press.

30- Asher, S. R., Oden, S. L. and Gottman, J. M. (1977). "Children's Friendships in School Settings" : In L. G. Katz (Ed.) ***Current topics in early childhood education.***, Vol. 1. Northwood, N. J. : Ablex.

31- Ault, R. L. (1977), ***Childern's cognitive development***, Piaget's theory and the process approach. New York : Oxford University Press.

32- Ausubel, D. (1968), ***Educational Psychology. A Cognitive View.*** New York : Holt, Rinehart and Winston.

33- Bandura, A. (1973), ***Aggression : A Sociol Learning Analysis.*** Englewood Cliffs, N. J. : Prentice - Hall.

34- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959), ***Adolescent aggression.*** New York : Ronald.

35- Barnrtt, J. T. (1969), "Development of Children's fears : The relationship between three systems of fear measurement". ***Unpublished M. A. Thesis,*** University of Wisconsin.

36- Bee, H. (1981), ***The Developing Child.*** New York : Harper & Row, Publishers, Inc.

37- Bernard, H. W. (1975), ***Human Development in Western Culture.*** Boston : Allyn & Bacon.

38- Bell, S. (1970), "The development of the concept of object as related to infant mother attachment" ***Child Development,*** Vol. 41, PP. 291 - 311.

39- Biller, H. B. (1971), "Fathering and female sexual development". ***Medical Aspects of Human Sexuality.*** Vol. 5. (11), PP. 126 - 138.

40- Biler, H. & Liebman, D. (1971), Body build and sex role preference and sex adoption in high school boys, ***Journal of Genetic Psychology***, Vol. 118, PP. 81 - 86.

41- Blair, G., Gones, R. and Simpson, R. (1975), ***Educational Psychology***. New York : The Macmillon Co.

42- Blehar, M. C., Leiberman, A. F. & Ainsworth, M. D. (1977), "Early face - to face interaction and its relation to later infant mother attachment". ***Child Development***, Vol. 48, PP. 182 - 194.

43- Block, J. H., Haan, N. & Smith, M. B. (1973), "Activism and apathy in contemporay youth". In Adams (Ed.) ***Human Behavior in a Changing Society***. Boston : Holbrook Press.

44- Bloom, L. (1970), ***Language Development*** : Form and function in emerging grammers. Cambridge, Mass : M. I. T. Press.

45- Bower, T. G. (1974), ***Development in Infancy***. San Francisco : H. W. Freeman.

46- Bower, T. G. (1975), "Ifant perception of the third dimension and object concept development". In L. B. Cohen &

P. Salapated (Eds.) ***Infant Perception : From sensation to cognition***, (Vol. 2), New York : Academic Press.

47- Bower, T. G. (1977), ***A Primer of development***, San Francisco : H. W. Freeman.

48- Bowlby, J. (1973), ***Separation and loss***. New York : Basic Books.

49- Broke, H. (1975), "Piaget's mountains revisietd : Changes in the egocentric landscape" ***Developmental psychology***, Vol. 11, PP. 240 - 243.

50- Brooks, J. & Lewis, M. (1976), "Infants' responses to strangers : Midget, Adult and Child" ***Child Development***, Vol. 47, PP. 323 - 332.

51- Brown, R. (1973), ***A First Language***, The early stages, Cambridge, Mass : Harvard Unversity Press.

52- Bruner, J. (1978), "Learning the mother tonge", ***Human Nature,*** Vol. 1 (9), PP. 24 - 49.

53- Bruner, J. S. Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (Eds.) (1966), ***Studies in cognitive groewh***. New York : Wiley.

54- Carlsmith, L. (1973), "Some Personality Characteristics of boys Separated from fathers during World War II" ***Ethos.***, Vol. 1, (4), PP. 466 - 477

55- Carpenter, G. (1975) "Mother's Face and Newborn". In R. Lewin (Ed.) ***Child Alive***, London: Temple Smith.

56- Clark, H.H., & Clark, E. V. (1977) ***Psychology and Language***. An Introduction to Psycholingistics . N.Y. : Harcourt Brace Jovanovich.

57- Collins, W.A. (1973) "Effect of Temporal Separation Between Motivation, Aggression and Consequences: A Developmental Study". ***Developmental Psychology***, Vol. 8, pp. 215-221.

58- Conger, J. (1973) ***Adolescence and Youth***, Psychological Development in a Changing World. New York: Harper & Row Pub. Co.

59- Cottle, T.J. Howard , P. and Pleck, J (1969) "Adolescent Perceptions of Time; The Effect of Age, Sex, and Social Class". ***Journal of Personality***, Vol. 37, PP. 363-647.

60- Dale. P. S. (1976) ***Language Development : Structure and Function***: N.Y: Holt, Rinehart and Winston.

61- Dennis, W. (1969) "Causes of Retardation Among Institutional Children: Iran". ***Journal of Genetic Psychology*** Vol. 96, PP 42-59.

62- Denny, N. W. (1972) "Free Classification in Preschool Children" ***Child Development.*** Vol 43, PP. 1611-1170.

63- Dewey, J. (1903) "Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality. In Archambault, R." (1964) (Ed.) ***John Dewey On Education*** Selected Writings. New Jersey: Random House.

64- Dittrichova, J. (1969) "The Development of Premature Infants". In R. J. Robinson (Ed.) ***Brain and Early Development*** London: Academic.

65- Douvan, E. and Adelson, J. (1966) ***The Adolescence Experience.*** New York : John Wiley and Sons.

66- Drabman, R. S & Thomas, M. H. (1976) "Does Watching Violence on Television Cause Apathy," ***Pediatrios,*** Vol. 52, PP. 329-331.

67- Eisenberg, R. Griffin, C,D. & Hunter, M. (1964) "Auditory Behavior in The Neonate" ***Journal Of Speech and Hearing Research,*** Vol. 77, PP. 121-126.

68- Elder, G. H. (1973) "Adult Control in Family and School":, ***Youth and Society,*** Vol. 49, PP. 5-34.

69- Elkind, D. (1971) ***A Sympathetic Understanding of The***

Child Six to Sixteen. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

70- Elkind, D. (1972) "Quantitaive and Qualitative Aspects of Cognitive Growth in Adolescence". In I. Weiner and D. Elkind (Eds.), ***Readings in Child Development*** New York: John Wiley and Sons.

71-Elkind, D. (1974) ***Children and Adolescent's Interpretive Essays on Jean Piaget.*** New York: Oxford University Press.

72- Elkind, D. (1976) ***Child Development and Education.*** A Piagetian Perspective, New York: Oxford University Press.

73- Elkind, D., Barolas, R. and Johnson, P. (1969) "Concept Production in Children and Adolescents". ***Human Development.*** Vol. 1, PP. 10-12.

74-Elkind, D. and Elkind, S. (1972) "Varieties of Religious Experience in Young Adolescence". ***J. Science Student Religion*** Vol. 2, PP. 102-112.

75- El-Tawab, S. (1980). " A Developmental Perspective on the Shift from Creativity to Logic of Rules in Nine and Ten-Years of Children". Doctoral Diss, Indiana University.

76- El-Tawab, Sayed (1983) "Theorizing Within Psychology and Education" ***Journal of The Faculty of Education,*** Ain Shams Univ. No. 6, PP. 293-302.

77- Emade, R., Goensbauer, T., & Harmon R. (1976) Emotional Expression in Infancy: A Biobehavioral Study. ***Psychological Issues Monograph***, Vol. 10, No. 37.

78- Engel, M. (1959) "The Stability of The Self-Concept in Adoleseence". ***Journal of Abn. & Soc. Psychol.*** Vol. 58, PP.211-215.

79- Erikson, E. H. (1964) ***Childhood and Society***. New York: Norton.

80- Eron, L. D. (1963) "Relationship of TV. Viewing Habit and aggressive Behavior in Childern" ***Journal of Abnormal and Social Psychology,*** Vol. 67, PP. 193-196.

81- Etaugh, Claire (1974) "Effects of Maternal Employment on Children: A Review of Recent Research". ***Merril-Palmer Quarterly***. Vol. 20 (2), PP. 71 - 98.

82- Etzel, B. C. & Gerwirz, J. L. (1967) "Experimental Modification of Caretaker Maintained High Rate

Operant Crying in a 6 and 20 - Week - Old Infant: Extinction of Crying With Reinforcement of eye Contact and Smiling. "*Journal of Exp. Child Psychology,* Vol. 5, PP. 303-317.

83- Flavell, J, H. (1963) *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Princeton, N. J. : Van Nostrand.

84- Flavell, J. (1977) *Cognitive Develoment.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

85- Fong, B. C. & Resnick, M. R. (1980) *The Child, Development Through Adolescence.* Menlo Park, Cali: The Benjamin / Cummings Pub. Co. Inc.

86- Freud, A., (1969) "Adolescence as a Developmental Disturbance. In G. Caplan and S. Lebovici, "(Eds.) *Adolescence: Psychological Perspective,* New York: Basic Books.

87- Freud, S. (1960) *A General Introducation to Psychonalysis.* New York: Washington Square Press.

88- Garrison, K. G. (1976) *Psychology of Adolescence* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

89- Gaudia, G. (1972) "Race, Social Class, and Age of Achievement of Conservation of Piaget's Tasks,", *Developmental Psychology* Vol. 6, 158-167.

90- Gewirtz, J. L. (1965) "The Course of Infant Smiling-in Four Childrearing Environment". In B. M. Foss (ed.) *Determinants of Infant Behavoir.* Vol. 3, London: Methuen, PP. 205-248.

91- Gibbs, J. C. & Schnell, S. V. (1985) "Moral Development "Vs." Socialization: A Critique". *American Psychologist.* Vol. (40), No. 10, PP. 1071-1080.

92- Gibson, E. & Walk, R. (1960) "The Visual Cliff". *Scientiffic American*, Vol. 202 (4), PP. 80-92.

93- Ginsburg, H. & Opper, S. (1969) *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

94- Goodenough, F. (1931) *Anger in Young Children*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.

95- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C. and Knerr, B. (1975) "The Measurment and Structure of Psychosocial Maturity". *Journal of Youth & Adolescence*. Vol. 4, PP. 127-143.

96- Hainline, L. and Feig, E. (1978) "The Correlates of Childhood Father Absence in Colleg-eaged Women." ***Child Development.*** Vol. 49, PP. 37-42.

97- Harlow, H. & Zimmerman, R. (1959) "Affectional Responses of The Infant Monkey". ***Science***, Vol. 103, PP. 421-432.

98- Harlow, H. (1973) "Early Social Deprivation and Later Behavior in The Monkey" in L. Stone, H. Smith & L. Muraphy (Eds.) ***The Competent Infant.*** New York: Basic Books, PP. 824-831.

99- Hartup, W. W. (1974) Aggression in Childhood : Developmental Perspectives. ***American Psychologist.***, Vol. 29, PP. 336-341.

100- Havighrust, R. J. (1972) ***Developmental Tasks and Education***. (3 rd. ed.) New York: Ma Kay.

101- Havighurst, R., Robison, M. and Dorr, M. (1946) "The Development of Ideal Self in Childhood and Adolescence. ***Journal of Ed. Research.*** Vol. 40, PP. 241-257.

102- Haynes, H., White, B. & Held, R. (1965) "Visual Acommodation in Human Infants", ***Science***. Vol. 148, PP. 528-530.

103- Hebb, D. O. (1972) ***TextBook of Psychology***, Philadelphia: Saunders, PP. 127-131.

104- Helms, D. and Turner, J. (1976) ***Exploring Child Behavoir.*** Philadelphia, PA.: W. B. Saunders Co.

105- Hersov. L., Berber, M. & Shaffer, H. (1978) ***Ahhression and Antisocial Behavoir in Childhood and Adolescence.*** Oxford: Pergaman Press.

106- Hetherington, E. M. (1922) "Effects of Father Absence on Personality Development in Adolescent Daughters". ***Developmental Psychology***, Vol. 7 (3) PP. 313-326.

107- Hetherington, E. M. & Parke, R. D. (1980) ***Child Psychology: A Contemporary Viewpoint.*** New York: McGraw-Hill Book Company.

108- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C. and Atkinson, R. L. (1971) ***Introducation to Psychology.*** New York: Harcourt, Brace Jovanovich.

109- Hollander, E. P., Fallon, B. J. & Edwards, M. T. (1977) "Some Aspects of Influence and Acceptability for Appointed and Elected Group Leaders" ***Journal of Psychology.*** Vol. 95, PP. 289- 296.

110 Hoffman, L. W. (1974) "Effects of maternal Employment on The Child. A Review of The Research". ***Developmental Psychology.*** Vol. 10 (2) PP. 204-228.

111- Horrocks, J. E. (1969) ***The Psychology of Adolescence.*** Bostion: Houghtion-Mifflin.

112- Horrocks, J. & Benimoff, M. (1976) "Stability of Adolescent's Nominee Status Over a One Year Period as a Friend By Their Peers." ***Adolescence.*** Vol. 1. PP. 224-229.

113- Hurlock, E. (1980) ***Adolescent Development.*** New York: McGraw-Hill.

114- Hurlock, E. (1980) ***Developmental Psychology,*** A Life-Sapn Approach. New York: McGraw-Hill Book Co.

115- Hyde, K. E. (1971) ***Religious Learning in Adolescence.*** London: Oliver and Boyd.

116- Inhelder, B. and J. Piaget, (1958). ***The Growth of Longical Thinking From Childhood to Adolescence.*** New York: Basic Books.

117- Jacob, Theodore, (1974) "Patterns of Family Conflict and Dominance as a Function of Child Age and Social

Class." ***Develpmental Psycholoy.*** Vol. 10 (1), PP. 1-12.

118- Jersild, A. T. (1963) ***The Psychology of Adolescence.*** New York: The MacMillan Co.

119- Jonson, R. C. (1962) "A Study of Children's Moral Judgment". ***Child Deveolpment.*** Vol. 33, PP. 327-354.

120- Jones, M. C. (1957) "The Later Careers of Boys Who Were early or Late Maturing". ***Child Development.*** Vol. 28, PP. 113-128.

121- Jones, F. R., Garrison, L. K. & Morgan, R. F. (1985). ***The Psychology of Human Development.*** New York: Harper & Row, Publishers.

122- Joseph, T. P. (1969) "Adolescents From The View of The Members of an Informal Adolescent Group". ***Genetic Psychology Mongraphs,*** Vol. 79, PP. 3-88.

123- Kagan, J. (1964) Acquistion and Significance of Sex Typing and Sex Role Identity. In M.L. Hoffmand and L. W. Hoffman (eds.) ***Review of Child Development Research***, Vol. 1, PP. 137-186.

124- Kagan. J. (1967) On The Need For Relativism. ***Amerrican Psychologist.*** Vol. 22, PP. 131-147.

125- Kagan, J. (1978). ***"The Growth of The Child".*** : New York: Norton.

126- Kagan, J., & Moss, H. (1962) ***Birth to Maturity.*** New York: Wiley.

127- Kagan. J., Kearsley, E. & Zelazo (1978). ***Infancy: Its Place in Human Deveopment.*** Combridge, Mass. : Harvard Univ. Press.

128- Keniston, K. (1970) Youth: A New Stage of Life. ***Americean Scholor,*** Vol. 39, PP. 631-654.

129- Kinloch, G.C (1970) Parent-Youth Conflict at Home: an Investigation Among University Freshmen. ***American Journal Of Orthopsychiatry*** Vol. 40, (4) PP. 658-664.

130- Kohlberg, L. (1969) ***Stages in The Development of Moral Thought and Acation.*** New York: Holt, Rinehary and Winston.

131- Kohlberg, L. (1975) The Cognitive Developmental Approach to Moral Education. ***Phi Delta Kappan,*** June, PP. 670-677.

132- Kohlberg, L. (1976) Moral Stages and Moralization : The Cognitive Developmental Approach. In T. Lickona (Ed.) ***Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues***. New York: Holt, Rinehart & Winston.

133- Kohlberg, L. (1984) Essays on Moral Development. ***The Psychology of Moral Development,*** Vol. 2, San Francisco: Harper & Row.

134- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1973) "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revistied". In P. B. Baltes and K. W. Schaie (Eds.) ***Life Span Developmental Psychology : Personality and Socialization.*** New York: Academic Press.

135- Korner, A. (1974) "The Effect of The Infant's State, Level of Aroual, Sex and Ontogenic Stage on The Caregiver". In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), ***The Effect of The Infant on Its Caregiver*** New York: Wiley and Sons.

136- Kuhn, D. (1976) Short Term Longitudinal Evidence for The Sequentiaity of Kohlberg's Early Stages of Moral Judgment. ***Developmental Psychology***. Vol . 12, PP. 162-166.

137- Le Francois, G., R. (1980) ***Of Childern,*** Third Edition, Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

138- Lenneberg. E. (1967) ***Biological Foundational Of Language.*** N. Y. : J. Wiley & Sons.

139- Lewis, M. & Brooks, J. (1974) "Self, Other and Fear : Infants' Reactions to People. In M. Lewis & L. Rosenblum" (Eds.), ***The Origins of Fear.*** New York: Wiley and Sons.

140- Liebert, R. M. & Baron, R. A. (1972) "Some Immeditae Effects of Televised Violence on Children's Behavoir". ***Developmental Psychology.*** Vol. 6, PP. 469-475.

141- Lipsitt, L. & Levy, N. (1959) "Electrotactual threshold in the neonate", ***Child Development.*** Vol. 30, PP. 574-574.

142- Lipsitt, L. & Kaye, H. (1964). "Conditioned sucking in the human newbron", ***Psychonomic Science.*** Vol. 1 PP. 29-35.

143- Maccoby, E.E. (1980) ***Social Development, Psychological Growth and the Parent - Child Relaionship.*** New York : Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

144- Mc Call, R. (1977) "Challenges to a Science of Developmental Psychology" ***Child Development,*** Vol. 48, PP. 333-344.

145- Mead, M. (1970) ***Culture and Commitment.*** Gerden City, New York: Doubleday.

146- Miller, G.A. (ed.) (1977) ***Communication, Language and Meaning : Psychological Perspectives.*** M. Y: Basic / Harper Colophen.

147- Mitchell J.J. (1975) "Moral growth during adoloesence." ***Adolescenc,*** Vo. 10, PP. 221-226.

148- Morgan, G. A. & Ricciuti, H.(1979) "Infant responses to strangers during the first year". In B.M. (Ed.) ***Determinants of Infant Behavior*** (Vol. 4). London: Methuen, PP. 253-272.

149- Mosher, F. A. & Hornsby, J.R. (1966)"On Asking Questions," in J.S. Bruner, R.R. Olver, & P.M. Greenfield (Eds.) ***Studies in Cognitive Growth.*** New York: Wiley

150- Moskowitz, B.A. (1978) " The Acquistion of Language", ***Scientific American*** , Vol. 239 (5), PP. 92 - 108.

151- Munsinger, H. (1975) ***Fundamentals of Child Development,*** New York: Holt, Reinehart and Winston,

152- Mussen, P.H. (1961) "Some antecedents and consequents of masculine sex-typing in adolescent boys." ***Psychological Monograph***, No. 75.

153- Nelson, K. (1973) "Structure and Strategy in Learning to talk." ***Monographs of the society for Research in Child Develompent***, 38 (1-2 Whole No. 149).

154- Niem, T.C. and Collard, R.R. (1972) Parental discipline of aggressive behaviors in four-year old Chinese and American Children. Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association. Vol. 7, Part 2, PP. 95-96.

155- Nixon, R.E. (1964) Psychological normality in the years of youth. ***Teacher's College Record.*** Vol.66, PP. 71-79.

156- Osofsky, J. (Ed.) (1979) ***Handbook of Infant Development.*** New York: Wiley and Sons.

157- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1981) ***Human Development.*** Second Edition, New York: Mc Graw Hill Book Company.

158- Patterson, G.R. (1979) "A performance theory for coercive family interaction" . In R.B. Cairns (Ed.) ***Social Interaction.*** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

159- Peel, E. A. (1960) ***The Pupil's Thinking.*** London: Oldbourne Press.

160- Peel, E. A. (1972) "Intellectual growth during adolescence", In R.C. Smart and M.Smart (Eds.) ***Readings in Child Development and Relationships.*** New York: Macmillan.

161- Perove, D.R. and Spielberger, C.D. (1966) "Anxiety and the Perception of Punishment,". ***Mental Hygiene*** Vol. 50, PP. 390-397.

162- Piaget, J. (1932) ***The Moral Judgment of the Child.*** Gabain trans. (1965) New York: The Free-Press.

163- Piaget, J. (1947) ***Judgement and Reasoning in the child.*** New York: Humanities Press.

164- Piaget, J. (1950) ***The Psychology of Intelligence.*** New York: Harcourt, Brace.

165- Piaget, J. (1952) ***The Origins of Intelligence in Children.*** New York: International Universities Press.

166- Piaget, J. (1953) ***Logic and Psychology.*** New York: Basic Books.

167- Piaget, J. (1969) "The Intellectual development of the adolescence". In G. Caplan and S. Lebovici (Eds.), ***Adolescence: Psychosocial Perspectives.*** New York: Basic Books.

168- Piaget, J. (1970), Piaget's theory ***Carmichael's manual of Child Psychology.*** P. H. Mussen, (ed.). New York: Wiley, PP. 703-732.

169- Piaget. J. & Inhelder, B. (1969) ***The Psychology of The Child.*** New York : Basic Books.

170- Pierson, E.C. and D'Antonio, W.V. (1974) ***Female and Male, Demensions of Human Sexuality.*** Philadelphia, PA. J.B. Lippincott.

171- Premake, D. (1976) "Language and Intelligence in ape and man" ***American Scientist,*** Vol. 64, PP. 683-689.

172- Rest, J. (1979) ***Development in Judging Moral Issues.*** Minneapolis: U. of Minnesota Press.

173- Rheingold, H. & Eckerman, C. (1970) "The Infant Separates himself from his mother". ***Science***, Vol. 168, PP. 78-83.

174- Rheingold, H.L. & Eckerman, C.O. (1973) "The fear of strangers hypothesis: A critical review" in H. Reese (Ed.) ***Advances in Chid development and behavior*** Vol. 8, New York Academic Press., PP. 185 - 222.

175- Roe, K.V. (1972) "Amount of infant volcalization as a function of age: Some cognitive implications". ***Child Development,*** Vol. 46, PP. 936-941.

176- Rogers, D. (1972) ***The Psychology of Adolescence.*** New York: Appleton. Century - Crofts.

177- Ross, H. S. & Goldman, B.D. (1977) "Infant's sociability toward strangers." ***Child Development.*** Vol. 48, PP. 638-642.

178- Rubenstein, J. (1967) " Maternal attentiveness and subsequent exploratory behavior in the infant." ***Child Development,*** Vol. 38, PP. 1089-1100.

179- Sawin, D.B. (1977) The Fantasy-reality distinction in televised violence: Modifying influence on children's aggression. San Francisco: APA.

180- Schaffer, H.R. & Emerson, P.E. (1964) "The development of social attachment in infancy." ***Monographs of the***

Society for Research in Child Development. Vol. 29, No. 94.

181- Schultz, T.R. and Pilon, R. (1973) "Development of the ability to detect linguistic ambiguity". ***Child Development.*** Vol. 44, PP. 728-733.

182- Sears, R.R., Maccoby, E.E. & Levin, H. (1957) ***Patterns of Child rearing***. New York: Harper & Row Pubilshers.

183- Skinner, B.E. (1957) ***Verbal Behavior***. N.Y.: Appleton - Century - Crofts.

184- Smith, D., and Bierman, E. (1973) ***The Biologic Ages of man from conception to old.*** Philadelphia: W.B. Sunders Company.

185- Sprinthal, R. C. & Sprinthall, N.A. (1977) ***Educational Psychology:*** A developmental Approach. Addison - Wesley Pub. Co. Inc.

186- Sroufe, L. A. (1978) "Emotional development in infancy," In J. Osofsky (Ed.) ***Handbook of infancy***. New York: Wiley and Sons.

187- Sroufe, L.A., Waters, E. & Mates, L. (1974). "Contextual determinants of infant affectional response". In M.

Lewis and L. Rosenblum (Eds.) ***Origins of fear***. New York: Wiley and Sons.

188- Sroufe, L. A. & Wunsch, J.P. (1972) "The development of laughter in the first year of life". ***Child Development,*** Vol. 43, PP. 1326-1344.

189- Stern, D. (1977) The First Relationship: Infant and Mother. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

190- Stevenson, H. W. (1972) ***Childern's Learning***. New York: Appleton.

191- Steward, Margaret & Steward, D. (1973) "The Observation of Anglo - Mexican, and Chinese-American mothers teaching thier young Sons". ***Child Development***, Vol. 44 (2), PP. 329-337.

192- Tanner, J.M. (1970) Physical growth. In Mussem, P. (Ed.) ***Carmichael's Manual of Child Psychology"*** Vol. 1, New York: John Wiley and Sons.

193- Tanner, J. M., Inhelder B. (Eds.) (1956) ***Dimensions on Child Development.*** Vol. 1. London: Tavistock Publication Ltd.

194- Timras, P.S. " (1972) ***Developmental physiology and Aging*** : New York: Mac Millan Co.

195- Tulkin, S. R. and Kagan J. (1972) "Mother- Child interaction in the first year of life. ***Child Development*** , Vol. 43 (1), PP. 31-41.

196- Venn, J.R. & Short, J.G. (1973) "Vicarious classical conditioning of emotional responses in nursery school children." ***J. of Personality and Social Psychology***. Vol. 28, PP. 249-255.

197- Vulliamy, D.G. (1973) ***The Newborn Child.*** Edinburgh: Churchill, Livingstone.

198- Wadsworth, B.J. (1971) ***Piaget's theory of cognitive development***. New York: Makay Publ. Co.

199- Wadsworth, B.J. (1978) Piaget for the classroom teacher. New York: Longman Inc..

200- Walker, L.J. (1989) A Longitudinal Study of Moral Reasoning. ***Child Development.*** Vol. 66, PP. 157-166.

201- Watson, E. J. and Lowreg, G.H. (1973) ***Growth and development of children***. Chicago: Year Book Medical Pub. (6th Ed.).

202- Wattenberg, W.W. (1973) ***The Adolescent Years***. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.

203- Weinraub, M. & Lewis, M. (1977) "The determinants of children's responses to separation" ***Monogroph, of the Society for Research in Child Development,*** No. 172.

204- Wohlwill, J.F. (1973) ***The study of behavioral development.*** New York: Academic Press,

205- Woods, M. B. (1972) "The unsupervised child of the working mother". ***Developmental Psychology*** Vol. 6 (1), PP. 14-25.

*　　*　　*

محتويات الكتاب

الموضـــــوع	صفحة

الموضـــــــوع	صفحة

الموضـــــــوع	صفحة

الموضــــــوع	صفحة

الموضـــــوع	صفحة

الباب الثالث : المـراهقـة

الموضـــــوع	صفحة

* * *

